

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA



**CONFORMACIÓN Y DESARROLLO DEL SISTEMA
PARVULARIO CHILENO, 1905-1973: UN CAMINO
PROFESIONAL CONDICIONADO POR EL GÉNERO**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Paloma Abett de la Torre Díaz

Bajo la dirección de la doctora

María Teresa Nava Rodríguez

MADRID, 2013



Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Geografía e Historia

DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO

LA PERSPECTIVA FEMINISTA COMO TEORÍA CRÍTICA

Conformación y Desarrollo del Sistema Parvulario Chileno

1905-1973:

Un camino profesional condicionado por el género

Autora: Paloma Abett de la Torre Díaz

Tesis Doctoral dirigida por:

María Teresa Nava Rodríguez

Agradecimientos

La posibilidad de desarrollar mis estudios doctorales en España, ha sido obra de personas e instituciones a las cuales quiero reconocer. En primer lugar, agradezco de manera especial a la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) por financiar, a través de una beca de estudios doctorales en el extranjero, mi formación académica en la Universidad Complutense de Madrid, y en ese contexto, a mis profesoras del Doctorado, especialmente a mi tutora María Teresa Nava Rodríguez, quien no sólo dirigió este trabajo, sino que además ha sido atenta y generosa frente a mis constantes requerimientos de toda índole.

En segundo lugar, quisiera agradecer a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano por facilitarme las condiciones para realizar mis estudios; a mis compañeros Felipe y María José que me ayudaron en mis quehaceres, y muy especialmente, a mi amiga y compañera Beatriz, no sólo por el apoyo académico sino también por nuestras largas conversaciones y su férrea compañía.

No puedo dejar de mencionar a mis compañeras de Doctorado, las que dada la distancia entre Chile y España, muchas veces me colaboraron en los innumerables trámites que debí realizar: gracias Irene, Jeanette y Cristina, y por supuesto a la familia González Herrera, quienes han sido mi segundo hogar en Madrid.

A mis amistades en Chile por toda la paciencia, apoyo y compañía: gracias Rodrigo, Nelson, María Antonieta, Susana y Daniela.

A mis amigas del mundo, las que de diversas formas apoyaron mi trabajo: gracias Inma, Natalia, Tania, Romina y Susana.

A la familia Bahamondes González por su colaboración y cariño, en especial a Luis.

Y por último, pero no por eso menos importante, a mi familia grande y numerosa: a mis primos, primas, tíos, tías y abuela en Chile, Argentina y España, quienes desde la distancia siempre se preocuparon de hacerme sentir querida y acompañada. En especial a mis sobrinas por su risa y curiosidad acerca de mi trabajo: gracias Beatriz, Milena y Caetana. A mi hermano Rodrigo, por su forma de ver la vida, la que siempre me invita a replantearme algunos aspectos de la mía. A mi hermana Rocío, por su apoyo, compañía y complicidad. Y finalmente, a mis papás Juani y Wence, quienes no sólo me han permitido crecer y ser en la hermosa familia que conformamos, sino que han sabido aconsejarme, darme fuerzas y brindarme todo su cariño en los complejos momentos que viví al realizar mi tesis.

A todas y todos ustedes, infinitas gracias.

Abreviaturas

Asociación de Educación Nacional (AEN)

Asociación General de Profesores (AGP)

Escuela de Párvulos de la Universidad de Chile (EPP)

Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF)

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC)

Movimiento Pro Emancipación de las Mujeres de Chile (MEMCH)

Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP)

Partido Cívico Femenino (PCF)

Servicio Nacional de Salud (SNS)

Unidad Popular (UP)

Índice

Índice	7
Introducción	11
Capítulo 1. Historia del Sistema Escolar e Historia de las Mujeres: el marco de la investigación.....	16
1.1 Antecedentes y Justificación.....	16
1.1.1 Problema y objetivos	32
1.1.2. Hipótesis	33
1.2 Marco Teórico.....	34
1.3 Marco Metodológico	59
Capítulo 2. Antecedentes de la Educación de las mujeres en Chile.....	71
2.1 Las escuelas primarias: los inicios de la escolarización femenina	73
2.2. Enseñar a enseñar: Escuelas Normales para Maestras	99
2.3. 1877: El ingreso a la Universidad	131
2.4. Entre la tradición y la modernidad: Liceos Femeninos en Chile.	137
Capítulo 3. La Maestra Kindergarterina (1900-1920)	147
3.1 La invención de la infancia y el nacimiento de los sistemas educativos nacionales	148
3.2 Estructuración del Sistema Educativo Chileno: 1890-1910	161
3.3 Los inicios de la Educación Parvularia	164
3.3.1 Fundamentos Pedagógicos de las Kindergarterinas	185
3.3.2 Función del Kindergarten y La Maestra	197
3.4 Formación de Las Maestras Kindergarterinas: Una mirada desde el Género	201

Capítulo 4 La Maestra Normalista (1920-1948)	214
4.1 Chile en la primera mitad siglo XX	214
4.1.1 El movimiento de mujeres	217
4.1.2 Los gremios del magisterio y las reformas educativas	253
4.1.3 Bajo el imperio de la Ley de Instrucción Primaria	271
4.2. La formación profesional de las maestras de Párvulos (1920-1948)	276
4.2.1 El método Montessori: su concepción de la infancia y la maestra	283
4.2.2 Las Condiciones laborales de las maestras	291
Capítulo 5 La Maestra Universitaria: (1948-1973)	303
5.1 Chile en la Segunda Mitad del XX: Entre el Estado del compromiso, los procesos democratizadores y la eterna “cuestión social”	305
5.2 ¿La instauración de una profesión?: La educadora de párvulos llega a la universidad	318
5.2.1 Buscando el equilibrio pedagógico: entre la influencia de la Psicología y los aportes de la Escuela Activa	331
5.2.2 La educación infantil sobrepasa a los jardines: La profesora de párvulos y su vinculación con la sociedad civil	349
5.3 El surgimiento de las instituciones estatales abocadas a la primera infancia.....	356
5.3.1 La Junta Nacional de Jardines Infantiles	374
5.4 A modo de cierre	383
Conclusiones	386
Anexo 1: Manuscritos	406
Anexo 2: Leyes y decretos	423
Anexo 3: Artículos de Revista	468
Anexo 4: Fotografías	479

Bibliografía.....	488
Fuentes:	510
Documentos Oficiales	511
Manuscritos	512
Fotografías.....	513

Introducción

Cuando nos aproximamos al sistema educativo y a su estratificación en educación preescolar, básica, secundaria y superior, hay consenso con respecto a que la educación es clave en el desarrollo de los países, especialmente en nuestra era, donde el conocimiento ha adquirido gran valor.

En el caso específico de la educación preescolar o pre-básica -como es denominada en Chile- prevalece la idea que desarrollar este nivel, tiene incidencia directa en el mejoramiento de la calidad y eficiencia del sistema educativo general. Asimismo, existen diversos estudios que permiten afirmar que, una mayor igualdad de oportunidades educacionales para los sectores en desventaja social radica en mejorar el acceso a la educación preescolar de calidad, pero los efectos significativos y positivos de la atención preescolar, emanan de programas de alta calidad que en la práctica son insuficientes. Los programas modelos son de alto costo y difíciles de replicar, especialmente a gran escala, por tanto, la pregunta que emerge necesariamente es: ¿qué tan importante ha sido para el Estado chileno desarrollar esta rama del sistema educativo?

Al indagar en el sistema de educación chileno se observa que existen altos niveles de cobertura para el sistema primario y secundario. Sin embargo, cuando centramos la mirada en el sistema de educación infantil, el panorama cambia: los niveles de cobertura no superan el 40%.

Los estudios sociológicos que intentan desentrañar el por qué de esta escasa cobertura, indican que en su gran mayoría las familias chilenas prefieren que sus hijos sean educados en el seno de las propias familias, lo que se evidencia al observar los niveles de cobertura para los grupos entre 0 y 4 años.

Asimismo, se manifiestan especiales exigencias a quienes tienen la función de educar a estos niños y niñas, requiriendo cualidades como ser “cariñosas, simpáticas y buenas”.

Frente a esta constatación es que surge la interrogante de cómo se ha construido este rol de la educadora de párvulos, rol que enfatiza más en cualidades innatas que en profesionales.

Desde esta perspectiva, es que esta investigación acude a la disciplina histórica con la finalidad de comprender cómo se ha ido configurando un camino profesional a través de un constructo de género tradicional.

Tradicionalmente, se considera que como disciplina, la Historia contribuye a comprender fenómenos y problemáticas sociales. Bajo esta premisa, no es posible construir una aproximación seria hacia la educación y al rol de las educadoras de párvulos, sin explorar la matriz histórica que ha influido en esta construcción coyuntural que el presente trabajo pretende dilucidar.

Por otra parte, y basándome en mi propia experiencia en la formación de futuras educadoras de párvulo, siempre me ha sorprendido que, frente a la interrogante de por qué escogieron esta profesión, mis alumnas responden: *“porque me encantan los niños”, “por vocación”*. Dichas frases, llevaron a cuestionarme si han sido intencionadas por un proceso formativo que exalta estos sentimientos y al realizar un análisis histórico de cómo han sido formadas las maestras, es innegable ver cómo se ha intencionado este discurso.

Asimismo, la idea del trabajo de la maestra ligado al amor por niñas y niños, no es un discurso actual, sino un fenómeno de larga data en la educación infantil chilena y en gran parte del mundo, el que tiene repercusiones en las condiciones laborales que el profesorado tuvo, tiene y tendrá.

De esta manera, los cuestionamientos relativos a ¿por qué la escasa cobertura?, ¿por qué la exaltación del amor maternal para el buen ejercicio del oficio?, ¿el cómo explicar la ambivalencia de la formación?, son preguntas que gatillaron y movilizaron este estudio, el que en esencia busca comprender esta realidad desde una mirada histórica.

Así, en el primer capítulo expondré el marco de la investigación, el cual presentará el problema de la investigación, los objetivos y además, el marco conceptual desde el cual analicé el proceso de construcción de la educación de párvulos en Chile, siempre desde una perspectiva de género. Asimismo, este primer capítulo da cuenta de la forma en que se llevó a cabo esta investigación.

Para comprender el cómo se ha configurado un tipo especial de profesoras, como lo son las denominadas “*tías del jardín*” -como coloquialmente se les denomina hoy a las maestras de párvulos- he considerado pertinente conocer de manera sucinta cómo ha sido la educación de las mujeres en Chile durante el periodo analizado, y de este modo, el Capítulo II, titulado *Antecedentes de la educación de las mujeres en Chile*, pretende ser una revisión general de la configuración o la inclusión de las mujeres en un sistema educativo nacional, inicialmente creado por y para los hombres. Así, repasaremos parte de las originarias escuelas primarias, la relevancia de las Escuelas Normales, el ingreso a la universidad a fines del XIX y la educación impartida en los liceos femeninos. Con dicha revisión, pretendemos elaborar un panorama general que permita comprender cuál fue la educación primaria y secundaria que tuvieron las mujeres antes de convertirse en maestras de párvulos.

Una vez analizada la educación básica de las mujeres, ahondaremos en la formación de las primeras maestras kindergarterinas en el periodo de 1906 a

1920. En este tercer capítulo, recorreremos la trayectoria de la primera experiencia en el país sobre educación parvularia, en la que destaca la figura de Leopoldina Maluchka, la que a través de artículos y libros, nos permite entender el significado de ser pioneras en la educación infantil pública en Chile.

Posteriormente, este trabajo analizará lo acontecido con la educación infantil y sus profesoras en el periodo de 1920 y 1948, etapa que se caracteriza por la formación en las Escuelas Normales y el estancamiento de la inversión pública del Estado en esta rama del sistema educativo; las razones de esta decisión serán abordadas dentro del capítulo e intentaremos presentar la complejidad de las demandas que la cuestión social y los movimientos de la época le presentaron al Estado chileno.

Finalmente, este estudio analizará el periodo comprendido entre 1948 y 1973, el cual está marcado por la profesionalización y auge de la labor de las profesoras debido a la efervescencia social de la época, la que demandó mayor participación del Estado en las cuestiones referidas a la primera infancia, pero muy especialmente por la apertura de la carrera en la principal universidad del país: La Universidad de Chile. De esta manera, este periodo presenta una agitación social importante, que lleva a las profesoras de la época a promover la apertura de centros infantiles en diferentes zonas de la capital y del país. ¿Cuáles son los cambios, transformaciones y continuidades que se producen en la formación de las maestras por su inclusión en la formación universitaria tradicional?, son aspectos que este quinto capítulo abordará.

Al finalizar, no puedo dejar de mencionar que el fin último de esta investigación es contribuir al conocimiento y la construcción de una reflexión crítica e informada acerca de la educación infantil en Chile y de la forma en qué se ha

conceptualizado y valorado el trabajo de las profesoras. De esta forma, el objetivo principal es aportar a la comprensión de esta problemática con la finalidad de brindar antecedentes fidedignos que permitan contribuir al debate actual sobre la educación en Chile, así como también relevar el aporte que la Historia de la Educación puede significar en el análisis de la coyuntura actual.

Capítulo 1. Historia del Sistema Escolar e Historia de las Mujeres: el marco de la investigación

1.1 Antecedentes y Justificación

En la actualidad, quien se interese por profundizar el sistema escolar mundial constatará que la organización se rige por niveles, por el agrupamiento de los estudiantes según su edad; por la estructuración de un horario que guíe el trabajo, entre otras. Sin embargo, uno de los rasgos que predomina en esta organización es el que siempre se obvia, y éste es: la interpretación de las relaciones de género. Si analizamos, por ejemplo quiénes ejercen la docencia de las llamadas ciencias exactas y quiénes ocupan los cargos directivos en la gran mayoría de los establecimientos educativos, la respuesta más recurrente serán: hombres. Tradicionalmente, han sido ellos los que se han desempeñado en puestos de poder, con capacidades de decisión, enseñando ciencias mientras que el profesorado femenino se ha concentrado, históricamente, en los niveles pre-escolares y de enseñanza básica¹.

Dichas constataciones se repiten en gran parte del mundo, y así lo demuestran las investigaciones de Michael Apple (1987) para el caso de Estados Unidos y Gran Bretaña y Narciso de Gabriel (1990) para el caso español.

¹La educación pre-básica en Chile es equivalente a la educación infantil en España, también se usa como sinónimos educación pre-escolar o jardín de infantes. La denominación enseñanza básica equivale a decir enseñanza primaria.

En Chile, debemos acotar que gran parte del profesorado es femenino. De hecho, según cifras del Ministerio de Educación chileno (MINEDUC), de un total de 176.472 docentes el 71% son mujeres, respecto al 29% de hombres. Es decir, 2 de cada 3 docentes del sistema escolar chileno, son mujeres.

Al analizar las cifras del profesorado integrado en el sistema educativo, observamos grandes diferencias según el nivel pues la presencia femenina disminuye a medida que se asciende en los niveles educativos. De este modo, si comparamos la participación de hombres y mujeres en el sistema parvulario, las mujeres representan el 98%².

“Así entonces, vemos que las mujeres se sitúan en nichos dedicados al cuidado infantil y reemplazo de la madre al interior de las escuelas. Los hombres, en cambio, se dedican a la transmisión de conocimientos (atienden alumnos de más edad) y a la enseñanza de un oficio, reproduciendo el rol de padre proveedor: así como el padre hereda a su hijo su dinero y posesiones, la tradición de su familia y su oficio, el maestro varón lo hace en la escuela; él es quien habilita al niño para incorporarse prontamente al mercado laboral. Las maestras, en cambio habilitan a las niñas en conocimiento científico, letras y humanidades, herramientas que no las acercan al mundo del trabajo sino que las mantienen en la esfera de lo doméstico”³.

² Para un mayor análisis en cuanto a las cifras con respecto a la educación en Chile ver UGALDE Pamela, *Análisis del Sistema Educativo Chileno desde La Perspectiva de Género*, Ministerio de Educación, División de Planificación y Presupuesto Departamento de Estudios y Desarrollo, Santiago, Enero 2008.

³ UGALDE Pamela, *Análisis del Sistema Educativo Chileno desde La Perspectiva de Género*, Ministerio de Educación, División de Planificación y Presupuesto Departamento de Estudios y Desarrollo, Santiago, Enero 2008, p. 12.

El panorama descrito pareciera no sorprender pues es una constante en gran parte del mundo, por tanto la feminización de la docencia, principalmente en los primeros niveles educativos, es un fenómeno que se ha naturalizado a nivel social. En este sentido, Narciso de Gabriel así lo estipula en relación al caso español, y cuyo análisis es extrapolable a la realidad chilena. De Gabriel aduce, en primer lugar, que el ejercicio de la enseñanza primaria no conlleva un quiebre con las funciones tradicionalmente estipuladas al sexo femenino. Desde una visión tradicional, la principal misión de la mujer radica en la crianza y el cuidado de sus hijos. Por consiguiente, el pensamiento pedagógico tradicional establece que la educación de las niñas debe prepararlas para ejercer un rol como madres-educadoras. Desde esta línea de análisis, la incorporación de la mujer al magisterio significa una extensión de sus funciones como educadoras tradicionales.

“Ahora bien, el cambio que implica la transición de madre-educadora a maestra-educadora no es meramente cuantitativo –ésta tendrá más niños a su cuidado que aquella-, sino también cualitativo. Y entre los cambios cualitativos que se producen en esa transición conviene destacar dos dada su particular trascendencia. En primer lugar, la maestra no desempeñará sus funciones en el hogar, recinto al que tradicionalmente se veían reducidas las mujeres de clases medias y altas. En segundo lugar, la maestra recibirá un salario a cambio de su trabajo –aunque inferior al de los maestros, como comprobaremos-, lo que le conferirá un cierto nivel de autonomía”⁴.

⁴ DE GABRIEL Narciso (1990). *La mujer como maestra* En VI Coloquio de Historia de la Educación (1990). Mujer y Educación en España 1868-1975. Universidad de Santiago, p.439.

Debido a estas características que se les atribuyen a las mujeres, es que se decide circunscribir el sistema parvulario a un campo laboral exclusivo para las maestras.

Por ello, esta investigación indaga en la *Conformación y desarrollo del sistema parvulario chileno, entre 1905-1973*, ya que es en este periodo cuando se conformaron, política y socialmente, las bases del sistema de educación inicial, cuyos principales postulados conservamos hasta la actualidad. De esta forma, esperamos contribuir al análisis y a la comprensión de por qué dicho campo pedagógico está marcado por la presencia femenina, la que además evoca a un determinado tipo de mujer: uno que persiste en construir un modelo de género tradicional. Dicho modelo, a pesar de los cambios coyunturales y avatares socio-políticos que han acaecido, se mantiene incólume pues en relación a la maestra de párvulos, sigue primando ese rol tradicional que recalca De Gabriel.

Pero para ahondar en cómo trabaja esta maestra parvularia, bajo qué parámetros pedagógicos es formada y sobre qué modelo sustenta su labor, es necesario estudiar cuál fue el tipo de educación que recibió y cómo se estructuró el sistema educativo para las mujeres. Para ello, indagaremos en las primeras escuelas básicas, los liceos femeninos y su inclusión en la universidad, obteniendo un panorama de quiénes eran y de qué manera fueron formadas las personas que finalmente se hacen cargo de educar a la primera infancia.

Por tanto, esta investigación propone dar a conocer los ideales y propósitos de la educación parvularia del Chile de principios del siglo XX y dilucidar, desde una perspectiva de género, cuál era el ideal femenino de la maestra de párvulos. De este modo, esperamos contribuir al análisis sobre el prototipo femenino del

magisterio: ¿existe un *ethos* en el ser profesora de párvulos? ¿Ha cambiado o permanecido? ¿Cuál es la relevancia de este nivel dentro del sistema educativo?

Para comprender el tipo de maestra que se ha instituido es fundamental conocer el primer jardín de infantes público fundado en Chile en 1906. Al respecto, estudiaremos el pensamiento de la primera maestra de la escuela de formación de kindergarterinas, Leopoldina Maluschka, y algunas de sus colaboradoras, así como las ideas que circulaban en la prensa de la época, como la *Revista de Instrucción Primaria* o *El Kindergarten Nacional*, donde se esgrimían argumentos para impulsar el desarrollo de la educación en este nivel.

Esta investigación intenta demostrar cómo el ideal de “*la maestra maternal*”⁵ construido en la génesis del sistema educativo ha perdurado a lo largo del siglo XX y principios del XXI, contribuyendo a la desvalorización de las mujeres que se han desempeñado en esta función y al escaso protagonismo que este sector tiene en el seno de las políticas públicas.

El destacado historiador de la educación Antonio Viñao, resalta que una audiencia posible para la historia de la educación, lo constituye el mundo gubernamental, pues la ausencia de perspectivas históricas o su uso superficial, falaz o interesado del pasado, constituyen rasgos característicos de las reformas educativas emprendidas desde los poderes públicos:

“Los historiadores de la educación pueden y deben aportar dicha perspectiva desmitificando tales usos, develando los silencios de la historia y mostrando, al mismo tiempo, su potencialidad explicativa y

⁵ Concepto utilizado por Sonsoles San Román en *Las primeras maestras: los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Barcelona, Editorial Ariel, 2006.

su utilidad –junto con otros enfoques o puntos de vista-para la toma de decisiones”⁶.

La perspectiva y sentido de la historia de la educación que propone Viñao, es fundamental para este estudio, pues actualmente el sistema educativo chileno está dividido en dos grandes niveles: Educación Básica, de siete a catorce años y Educación Media, de catorce a dieciocho años. La gratuidad y obligatoriedad para ambos niveles, está garantizada por el Estado. En ese contexto, la denominada *educación preescolar*, que comprende desde los cero a cinco años, no es obligatoria, pero en la práctica la gran mayoría de niños y niñas realiza el llamado *kinder*, que corresponde al año escolar previo al primer año de educación básica. De este modo en Chile, la Educación Parvularia es entendida como aquella etapa de escolarización que abarca desde los 84 días del recién nacido hasta el ingreso a la Educación General Básica, que es obligatoria a partir de los siete años.

Para una mejor atención y cuidado de los infantes, la educación parvularia en Chile se ha dividido en diferentes niveles:

- a) Nivel Sala Cuna Menor (84 días a 1 año)
- b) Nivel Sala Cuna Mayor (1 a 2 años)
- c) Nivel Medio Menor (2 a 3 años)
- d) Nivel Medio Mayor (3 a 4 años)
- e) Primer Nivel de Transición (4 a 5 años)
- f) Segundo Nivel de Transición (5 a 6 años)

⁶ VIÑAO Antonio (2002). *La historia de la educación en el siglo XX. Una Mirada desde España* En Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 7, núm. 15, p. 248.

En lo referente al currículum, éste se rige actualmente por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y distingue la existencia de dos etapas diferenciadas: primer ciclo (0 a 3 años) y segundo ciclo (3 a 6 años). Al respecto, planteo dos interrogantes: ¿cómo se ha estructurado la educación parvularia según este modelo? ¿Cuál es la formación que reciben y las enseñanzas que deben impartir las profesionales de esta rama del nivel educativo?

Resulta relevante dar algunas claves de la estructura de este sistema como asimismo analizar la conformación de la *maestra maternal*, puesto que la docencia, tanto en Chile como en el mundo, es una de las primeras ocupaciones femeninas y además una de las primeras profesiones masivas.

¿Por qué se considera importante estudiar a este sujeto social -la maestra del kindergarten- y el nivel en que se desenvuelve -la educación preescolar-? Hay varias razones para fundamentar esta elección. Diferentes investigaciones demuestran que a mayor acceso y calidad de la educación pre básica, se obtienen mejores resultados a nivel educacional para los infantes, y especialmente, un buen sistema de educación parvularia implica mejores condiciones de equidad e igualdad para hombres y mujeres.

“Comenta Blanco Guijarro, directora de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, que <<actualmente existen suficientes evidencias respecto a la importancia de la educación en los primeros años para el desarrollo de las personas, la reducción de las desigualdades, la prevención de alteraciones del desarrollo y el rendimiento académico posterior>> (Blanco Guijarro, 2008, p. 33), y por este motivo la mayoría de los países de la OCDE han establecido por lo menos dos años de

educación preescolar obligatoria y en algunos países de América Latina y el Caribe la educación obligatoria se inicia a los 5 o 4 años”⁷.

Lo descrito anteriormente es conocido por el Estado chileno, pues en el año 2005 publicó un documento titulado “*Educación Preescolar. Estrategia Bicentenario*”, donde subraya que el país está viviendo un gran desafío, pues debe crear las condiciones para que, desde el vientre materno hasta los 4 años de edad, se cumpla para toda la población la estimulación temprana, la protección básica y el apego afectivo, es decir, se materialicen los derechos de la niñez que el país ya no puede postergar.

“Se trata de una tarea de Estado tan estratégica como lo fue la alfabetización y la instrucción primaria en los siglos XIX y XX. Cabe el interrogante de si las escuelas de educación están preparadas para proveer en cantidad y calidad los recursos profesionales adecuados al nuevo carácter del requerimiento de una plataforma básica de seguridad de partida para las nuevas generaciones”⁸.

Sin embargo, en la práctica este conocimiento y diagnóstico no se ha visto refrendado por políticas públicas claras y contundentes hacia la educación preescolar. Actualmente, Chile es uno de los países latinoamericanos con menor tasa de inserción laboral femenina y presenta niveles de cobertura en educación preescolar, que no supera el 35%⁹. Asimismo, frente a la consulta de sobre a

⁷ GRANA Isabel & MARTÍN ZÚÑIGA Francisco (2010). *Políticas de educación infantil en la España actual (1989-2009)*. En SANCHIDRIÁN Carmen & RUIZ Berrio Julio (coords.). Historia y perspectiva actual de la educación infantil. Editorial Graó, España, p. 373.

⁸ MINEDUC (2005). *Educación Preescolar. Estrategia Bicentenario*. Gobierno de Chile, Santiago, pp. 84-85.

⁹ Con el objetivo de promover la educación preescolar el año 2006, durante la presidencia de Michelle Bachelet se anunció la creación del Sistema de Protección Integral a la Infancia *Chile Crece Contigo*, dirigido a todos los niños y niñas del país. En septiembre del 2009, la ley 20.379

quién dejaría para el cuidado de sus hijos e hijas, la gran mayoría de las familias chilenas responde que “*con mi madre o un familiar directo*”. Es decir, más allá del nivel socio-económico, la sociedad chilena sigue prefiriendo que un familiar cercano se haga cargo del cuidado, atención y educación de los niños y niñas más pequeños.

¿Qué explicaciones se esgrimen para esto? La primera hipótesis es que las mujeres chilenas gozan de un estatus económico superior al resto de las latinoamericanas y, por ello, no salen a trabajar masivamente. La segunda es que la sociedad chilena es muy tradicional, por lo cual trabajar y enviar a sus hijos al jardín infantil es visto como un acto de desatención, que necesariamente conlleva el concepto de “mala madre”. Una tercera hipótesis, y que esta autora defiende, es que no existe una real valoración del aporte que implica recibir una educación pre-escolar de calidad, así como también no se confía en el trabajo de las mujeres que ejercen la profesión de maestra de párvulos, debido a que su labor está asociada principalmente, a tareas de cuidado y protección, que sólo una madre puede hacer y que ningún “extraño” debe reemplazar. Otro factor igualmente importante, que podemos atribuir a la elección de no mandar a los retoños al jardín de infantes por parte de los sectores más instruidos e informados, es que las escasas investigaciones realizadas sobre la educación pre-básica en los infantes, demuestran que ir o no al jardín, no tiene mayor impacto, por tanto, la gran

creó el Sistema Intersectorial de Protección Social e institucionaliza *Chile Crece Contigo*, transformándolo en una política pública estable. La ley establece que los infantes se integran al programa desde su primer control de gestación en el sistema público de salud, y son acompañados durante toda su trayectoria de desarrollo hasta que ingresan al sistema escolar. El programa junto con prestar servicios sociales preferentemente a las familias en situación de mayor vulnerabilidad, se propone <<*apoyar a las personas desde el inicio de sus vidas, con el fin de que cada chileno y chilena logre desarrollar al máximo las capacidades y potencialidades con las que nace*>>. Para mayor información visitar el sitio web: <http://www.crececontigo.gob.cl/>

“ventaja” sería el proceso de socialización que se vivencia en dicho espacio escolar. Esta conclusión es preocupante, pues entra a cuestionar la pertinencia y significancia que tiene la formación de la educadora.

Sin embargo, la escasa preocupación demostrada por las autoridades y la sociedad frente al tema de la calidad, acceso y cobertura de la educación preescolar manifiesta la desvalorización a la cual hemos hecho mención, aspecto que es compartido por otros autores, como Juan Eduardo García Huidobro, quien subraya que en los documentos que son las bases de las políticas educativas de los veinte últimos años en el país, tales como el Informe Brunner (1995) o el Informe de la OECD (2004), se menciona como un tema crítico, la formación del profesorado pero no se realiza ninguna mención a la educación de párvulos.

“En el año 2005 se publicaron tres textos con orientaciones de políticas educativas relativas a este tema. Uno sobre la política de educación de párvulos, otro sobre la formación inicial de profesores y un tercero sobre la profesionalización de los docentes. Ninguno de ellos aborda la formación inicial de las educadoras(es) de párvulos como un área problemática”¹⁰.

Posteriormente, el autor agrega que históricamente la educación parvularia ha tenido un énfasis asistencial, lo que se refleja en la importancia en la estimulación del desarrollo afectivo y social; dicha perspectiva ha sido positiva en ciertos aspectos, pero sería más beneficiosa si además fuera acompañada de una sólida formación en conocimientos disciplinarios y herramientas técnico-didácticas para así contribuir a desarrollar la estimulación del pensamiento, las funciones cognitivas y el lenguaje.

¹⁰ GARCÍA Huidobro Juan Eduardo (2006). *Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile*. Disponible en Serie Foco www.expansiva.cl, p. 2.

Es necesario también incluir en el análisis, el tipo de formación, la visión que históricamente se ha tenido de los destinatarios de la educación preescolar y cómo se ha trabajado por incrementar los niveles de cobertura. En Chile, los sectores acomodados, siempre han contado con el acceso a jardines infantiles privados, mientras los sectores populares deben pulular por diferentes centros para encontrar una vacante frente a la escasez de matrículas y cobertura. Dicha dualidad en el sistema, provoca que las exigencias para esta rama del sistema educativo difieran según los ingresos. Mientras los sectores altos esperan de esta institución cuidado, pero también educación, los sectores más vulnerables socialmente exigen principalmente espacio y cuidado para sus niños, con el fin de disponer de más tiempo para trabajar. Es por ello que autores como Iván Núñez, destacan que:

“Debería superarse el entendimiento de la educación parvularia dirigida a los sectores de menores ingresos como parte de políticas remediales, destinadas a restañar los daños provocados por el despliegue de un modelo económico-social que, estructuralmente, provoca desempleo, bajas remuneraciones, deterioro ecológico, consumismo, etc. Aceptar sin más, el carácter compensatorio de la atención a los preescolares provenientes de la marginalidad es hacerse cómplices de los procesos que provocan y agravan la marginalidad”¹¹.

La educación parvularia en el Chile actual, está normada por el documento *“Bases Curriculares de la Educación Parvularia”*, elaborado por el Ministerio de

¹¹ NÚÑEZ Prieto Iván (1988). *Notas sobre las implicancias políticas de la renovación de la educación de párvulos en Chile*. En Revista Corporación de Promoción Universitaria, Estudios Sociales, Nº 55, trimestre 1, Santiago, p. 50.

Educación en 2001, y en el que se recalca que para desarrollar la educación se necesita que la tríada *Desarrollo, Enseñanza y Aprendizaje*, se articule en forma adecuada. Para lograr este objetivo, es esencial la labor de las Educadoras de Párvulos, pues son ellas las que dirigen y lideran el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la planificación, implementación y evaluación del trabajo educativo de los infantes. Pero ¿estas labores son las que históricamente se le han exigido a las maestras? ¿Cuáles son las demandas a las que se ha debido responder desde esta rama del nivel educativo?

Frente a estas constataciones desde el presente es que se ha considerado relevante realizar un estudio en perspectiva histórica para examinar cómo esta rama del nivel educativo fue pensada, diseñada e implementada y, en especial, la función que se le otorgó y atribuyó a las maestras.

Julio Aróstegui destaca que en cada momento histórico, las sociedades presentan unas características específicas que son relevantes y permiten al investigador definir *problemas-tipo*. Este recurso se encamina a superar la mera *descripción* histórica e intenta desarrollar verdaderas *explicaciones*, más bien sistémicas que causales de las situaciones y procesos históricos. Todo estudio historiográfico necesita de temporalidad, una cronología, que es diseñada por quien investiga.

“Cuando hablamos del cambio de los estados sociales, además, y, en su caso, del cambio de los sistemas, le damos siempre a la expresión <<social>> un sentido que va más allá del <<hecho social>>. Nos referimos entonces también al conjunto de todos los subsistemas que integran la sociedad. De ahí que el problema esencial del objeto de la historiografía sea su irreducible *globalidad*, además de la exigencia constitutiva de tratar con un objeto *dinámico* (...). Por ello, una

disciplina como la historiografía no tiene más remedio, para enfrentarse con la complejidad y heterogeneidad de su objeto, que acudir a la *secuenciación* temporal, a la *sectorialización* temática y a la *territorialización* espacial”¹².

Bajo esta lógica, la presente investigación dividirá el período a estudiar en tres: *a)* la primera etapa fundacional desde 1906-1920, marcada por la figura de la maestra kindergartnerina, formada bajo los postulados de Federico Fröebel y la enseñanza en las escuelas normales; *b)* segunda etapa, período 1920 a 1948, en el que se evidencia un estancamiento a nivel institucional de este sistema educativo, pues el Estado deja de invertir en esta rama a pesar de las nuevas ideas pedagógicas imperantes que fomentaban el trabajo con el infante, como fue la Escuela Activa y *c)* el período 1948-1973, marcado por la formación universitaria, con una mayor visibilidad del trabajo realizado por las maestras y la creación de instituciones abocadas a la infancia.

El método histórico se caracteriza por investigar y distinguir las composiciones sociales que identifican ciertos momentos y lo diferencian de otros, lo cual fundamenta nuestra periodización. Como Aróstegui indica, el método histórico es siempre comparativo, ya que estudiar una situación estática en el pasado puede ser el objetivo de otra ciencia social. No obstante, lo propio de la historiografía, es incluir la temporalidad y analizar el proceso en un sentido diacrónico.

¹² ARÓSTEGUI Julio (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Editorial Crítica, Barcelona, España, p. 260.

Esta investigación se centró en Santiago de Chile, y se consultaron los documentos de las escuelas anexas que funcionaban en esta región, debido a que Chile, desde sus inicios de vida republicana ha tenido una política fuertemente centralizada, por tanto las principales ideas y proyectos emergían y se aplicaban en la capital, siendo ésta el modelo para el resto del país. Sin embargo, no se han excluidos otras fuentes, como los documentos de los evaluadores de la educación con fotografías de la época, pues permitirán conformar un panorama más acabado de la práctica educativa a lo largo de todo el país.

Cualquier tipo de conocimiento comienza desde una realidad empírica, de una experiencia:

“La idea de *campo* que manejamos aquí hace referencia a un ámbito de experiencia observable, perteneciente a la realidad exterior, en la que se ejerce esa observación de determinados fenómenos. Un campo puede definirse como el <<conjunto finito de hechos>> que constituyen la <<base empírica>> de un conocimiento. La investigación de lo social-histórico, de acuerdo con esto, como cualquier otra investigación, opera sobre una parcela de la realidad”¹³.

Esta investigación, tiene como campo de estudio lo educativo y se inscribe dentro de la historia sectorial, denominada historia de la educación. Como en todo campo de conocimiento pueden existir diferentes objetos de conocimiento. Dicho de otro modo, en un mismo campo pueden identificarse diversos tipos de problemas. Por ello, consideramos esencial delimitar nuestro enfoque dentro de este campo.

Se asume el supuesto de que es fundamental realizar una historia de la educación que no sólo se centre en los programas oficiales de estudio o en

¹³ Ibíd., p. 236.

entender las teorías pedagógicas o la historia de la institución escolar, el desafío está en desentrañar cómo se tejen y construyen dichos discursos e instituciones, y cómo se vivencian por los sujetos que intervienen en él.

Para desarrollar esta investigación, es necesario comprender que la educación es un fenómeno propio de las sociedades humanas y cada sistema educativo está marcado por un paradigma que le atribuye ciertas funciones y objetivos a la educación. Así, la educación está circunscrita por un contexto histórico que incluye los cambios producidos en los procesos sociales, políticos y económicos. Sólo considerando estas variables, podemos entender por ejemplo, por qué los inicios del sistema parvulario de educación se vieron notablemente influidos por las ideas de Federico Fröebel y por qué dicho paradigma educativo se transforma en la década del 20' con las ideas de la doctora italiana, María Montessori. Para autores como Nelson Campos es una tarea dificultosa el comprender el fenómeno educacional sin establecer las relaciones con otras ciencias sociales que aportan hechos y perspectivas de análisis, puesto que la educación se produce en un entorno cultural y social¹⁴.

Sobre la base de dichas ideas, y para desarrollar una historia de la educación en la cual se estudie a un sujeto social determinado –la maestra-, es indispensable conocer qué es la educación en un determinado momento histórico, bajo qué paradigma se desenvuelve y cómo evoluciona. Se debe interrelacionar con lo macro, el sistema educativo, y lo micro, es decir el sujeto que finalmente percibe dicho modelo educacional.

¹⁴ CAMPOS Villalobos Nelson (2000). *Historia de la educación obligatoria en Chile análisis de un paradigma educacional*. Fundación Claudio Bernard de Chile.

Además, desarrollar una investigación inserta en el campo de la historia de la educación de las mujeres, exige indagar cómo fueron educadas y cómo eso repercute finalmente en el desarrollo del sistema educativo, tratando de dilucidar y analizar cómo se producen los cambios, las transformaciones o bien, por qué perduran ciertas prácticas.

Este trabajo asume como paradigma que una historia de la educación con las maestras como sujeto de análisis, no sólo remite al relato de los hechos o hitos, como son la instauración de las Escuelas Normales, la promulgación del Decreto Amunátegui o la conformación del primer jardín público. Tampoco se agota en una mera acumulación de datos, sino que procura proveer elementos de juicio y análisis crítico con el objetivo de comprender por qué la profesora de párvulos ha tenido una impronta marcada por “cualidades”, supuesta y exclusivamente femeninas, que han repercutido en su escasa valoración social y en un bajo nivel de cobertura del sistema pre-básico en Chile. Desde una perspectiva histórica, conocer lo realizado puede darnos luces sobre el quehacer actual.

Resulta relevante estudiar la conformación de este nivel del sistema educativo, dada la importancia que desde las actuales políticas educativas evidencia el sistema, ya que intervenir a temprana edad contribuiría a disminuir las brechas de equidad y calidad del sistema en general. Se considera revelador el poder conocer y estudiar en detalle el primer momento fundacional de la educación parvularia (1900-1915) y examinar la concepción que desde sus inicios tuvo su profesorado, para luego ver cómo se fue transformado y profesionalizando. Esa mirada nos permitirá trazar vías de análisis que iluminen los avatares de su desarrollo a lo largo del siglo XX.

El marco cronológico de la investigación se abre con la aparición de un escenario propicio para la implementación de la educación parvularia a fines del XIX y principios del XX, con la instauración del primer curso de formación de kindergaterinas en Santiago de Chile en 1905, bajo las ideas pedagógicas de Federico Fröebel. Para continuar en un segundo periodo 1920-1948, con el análisis del Método Montessori y su impacto en la educación infantil. Esta investigación finalizará estudiando los cambios, transformación o continuidades que implicó la formación universitaria de la Educación Parvularia entre 1948 y 1973.

1.1.1 Problema y objetivos

En todo proceso investigativo no sólo se observan los hechos como una realidad establecida, sino que la labor principal del cientista social, es formular preguntas sobre esos hechos y enunciar explicaciones tentativas; la investigación científica deberá cuestionar las explicaciones previas o hipótesis.

Por ello, se ha planteado como problema de investigación lo siguiente: ¿cómo se configura el sistema parvulario público en Chile y la función que en él cumplieron las maestras?

Objetivo General

- Analizar, desde una perspectiva de género, la concepción sobre los fines de la educación parvularia y sus implicaciones en la formación de las profesoras de este nivel educativo entre 1905 y 1973 en Chile.

Objetivos Específicos

- Determinar las condiciones sociopolíticas que promovieron la instauración y desarrollo de la educación parvularia en Chile.

- Establecer los principios pedagógicos que rigieron a la educación parvularia en Chile entre 1905-1973.
- Examinar los programas de formación del profesorado de educación parvularia desde una perspectiva de género.
- Estudiar las ideas pedagógicas y sociales de la educación parvularia, según la voz de las maestras.
- Interpretar las consecuencias sociopolíticas que ha tenido la feminización del profesorado de párvulos.

1.1.2. Hipótesis

A diferencia de otras ramas del sistema educativo, la educación pre-básica o preescolar no experimentó un proceso de feminización; nació siendo un campo laboral exclusivo de mujeres. El hecho de que la educación parvularia haya sido concebida, desde sus orígenes, como una profesión para mujeres ha desembocado en su escasa valoración social y la poca relevancia que ha tenido desde las políticas públicas, puesto que se ha realizado que su principal función es la asistencialidad, lo que redundará en la insuficiente valoración e inversión que este nivel del sistema educativo ha tenido en el país.

Lo señalado en el párrafo anterior nos ayuda a entender por qué este sector educativo aún no es obligatorio y se caracteriza por presentar las más bajas remuneraciones, y además ser el menos controlado y regulado a nivel legislativo, lo que repercute directamente en las condiciones laborales y salariales de quienes trabajan en él.

1.2 Marco Teórico

Actualmente existe un campo de estudios en el que la pedagogía y la historiografía comparten el uso de métodos y técnicas. Se trata de **la historia social de la educación**, una disciplina cuyos orígenes se remontan a fines del siglo XIX, y su foco de estudio es el rol de la educación como elemento de transformación y cambio social.

La Historia de la Educación se compone de hechos, personajes, instituciones, técnicas e ideas. Por tanto, opera como síntesis de las transformaciones acaecidas en las otras estructuras sociales, como son la demografía, la economía, la organización social, la política y la visión de mundo de una determinada sociedad, las cuales se vinculan a su vez con las manifestaciones del arte, de la ciencia, el derecho, la filosofía y las creencias religiosas, que en su conjunto articulan los diferentes sistemas sociales¹⁵.

En esta investigación, el sujeto de estudio son las maestras de nivel preescolar y la concepción social sobre su labor y nivel educativo durante el transcurso del siglo XX, período en el cual se vivencian diferentes tipos de formación, desde las escuelas normales hasta la formación universitaria. En este sentido, es importante conocer la relación entre mujeres y educación.

“Las relaciones entre mujeres y enseñanza son históricas, quiere esto decir, que a través del tiempo y en distintos espacios, las mujeres han jugado un papel esencial en la constitución y desarrollo de los procesos educativos, bien sea por exclusión u omisión en épocas pretéritas, o por adaptación y estereotipificación en periodos más

¹⁵ GONZÁLEZ Rodríguez, M^a de la Paz. (2001). *Reflexiones en torno a la historia de la educación*. En XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación: La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica. Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación.

recientes. No podríamos comprender y valorar fenómenos tales como la división sexual del trabajo docente, la feminización de la enseñanza o la diferenciación de tareas en la escuela, sin acercarnos a la perspectiva y protagonismo de las mujeres en general, y de las mujeres enseñantes en particular”¹⁶.

Para desarrollar esta investigación, consideré necesario organizar el análisis en tres planos. Por una parte, el institucional que tiene relación con el material escolar, los métodos, las estrategias educativas utilizadas y los establecimientos como tales. Un segundo plano de análisis es el campo científico, es decir la pedagogía imperante que conlleva los saberes elaborados y acumulados con respecto a la educación. Por último, tenemos el ámbito jurídico-legal, que da cuenta de la normativa legal sobre educación que marca y rige las distintas políticas educacionales.

“Estos planos interaccionan, pero no suelen evolucionar de forma paralela: mientras el científico avanza con cierta rapidez, la legislación que debe incorporar las innovaciones le sigue a la zaga y aun más lentamente camina a lo que debería ser la actualización de la estructura educativa y la renovación social que a aquella acompaña”¹⁷.

Esta investigación se propone estudiar al sujeto –la maestra-, quien aun cuando forma parte de un cuerpo de profesionales, no siempre ha podido influir en la construcción del campo pedagógico, pues la labor del magisterio siempre se ha comprendido desde la praxis, en desmedro de la teoría o la construcción del

¹⁶ MARTEL de la Coba M^a del Carmen (2007). *Mujeres y enseñanza: una relación controvertida*. En VEGA Navarro Ana (coordinadora). *Mujer y educación: una perspectiva de género*. Ediciones Aljibe, Málaga, p. 149.

¹⁷ GONZÁLEZ, M^a de la Paz. (2001). Op. cit. p. 817.

saber. Sin embargo, este cuerpo de funcionarias ejercerá en instituciones con una cultura escolar y con un corpus normativo que reguló desde los saberes a enseñar hasta las condiciones laborales.

Las ideas planteadas por González con respecto a los ámbitos para estudiar el fenómeno educativo, se observan en las diferentes fases por la que ha transcurrido el sistema parvulario en Chile y el rol que ha tenido en él la maestra. Estos planos serán examinados en los diferentes capítulos con respecto a la instauración en Chile del sistema parvulario, ya que analizaremos cuál es la conceptualización sobre la infancia, la necesidad de educarla, los fines que se asociaron a dicha educación, y las ideas pedagógicas imperantes (ámbito científico). Asimismo, estudiaremos las instituciones formadoras de maestras y cómo se organizó el Jardín de Infantes en Chile, según la voz de su fundadora y de las copartícipes y personalidades del mundo educacional chileno del siglo XX (ámbito institucional). Finalmente, ofreceremos una mirada al marco normativo que reguló la educación del kindergarten en Chile y las labores de las profesoras (ámbito jurídico-legal). Dichas esferas, como bien señala María de la Paz González, interaccionan, por lo cual analizaremos cómo dialogan los diferentes planos a partir del sujeto protagonista, incorporando además la perspectiva de género.

Según destaca la historiadora Asunción Lavrin, durante mucho tiempo la historia fue escrita por aquellos que podían hacerlo, es decir los hombres y, consecuentemente, ella ha estado supeditada a su peculiar forma de mirar el pasado. Desde la década del 60' se han desarrollado esfuerzos por conocer el pasado de las mujeres, pero desde otros puntos de vista.

“La *historia de las mujeres*, como una forma (plural y heterogénea) de rescatar un sujeto social (el femenino, entendido como colectivo),

nació así no hace tanto. Hasta ahí, era un objeto *subalterno, oculto y eludido*, a pesar del constante peso demográfico de las mujeres a lo largo de la historia y del indiscutible papel desempeñado por la mujer en *todo* tipo de sociedad”¹⁸.

La relación entre las mujeres y la educación desde la óptica de la historia de la educación, ha dado luz a un cúmulo de obras que intentan comprender cómo se entreteje esta área del saber. La investigadora Pilar Ballarin, plantea la disyuntiva en la que se vieron envueltas las historiadoras que ingresaban al campo de la educación:

“¿Explicar a las mujeres a través de su educación o explicar la educación a través de las mujeres? No es una simple cuestión formal. Pienso que en una y otra se sitúan pretensiones ya no sólo metodológicamente dispares, sino también teórica e ideológicamente diferentes. Estudiar, explicar la educación no puede considerarse un objetivo en sí mismo sino en la medida en que la educación es conformadora de los hombres y mujeres en sociedad (sujetos históricos) que es, en definitiva, el objetivo de la historia”¹⁹.

Esta investigación pretende hacer una historia de la educación de las mujeres, explicando los sujetos (maestras kindergarterinas) y su influencia en el sistema educativo. Un concepto clave dentro de este análisis es el de **género**, de acuerdo con los planteamientos Joan Scott:

¹⁸ HERNÁNDEZ Sandoica Elena (2004). *Tendencias Historiográficas actuales. Escribir Historia hoy*. Editorial Akal, Madrid, pp. 437-438.

¹⁹ BALLARIN Domingo Pilar (2005). *Historia de la Educación y Feminismo Académico* En FLECHA GARCIA Consuelo, NÚÑEZ GIL Marina y REBOLLEO ESPINOZA María José. *Mujeres y educación: saberes, prácticas y discursos en la historia*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, p. 24.

“género pasa a ser una forma de denotar las construcciones culturales, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres”²⁰.

La categoría de género remite a la construcción social de la diferencia sexual que es naturalizada en un sistema social patriarcal. Es por ello que Scott se pregunta con respecto a cómo actúa el género en las relaciones humanas, de qué manera el género significa la organización y percepción sobre el conocimiento histórico. Para la historiadora norteamericana, las repuestas dependen del género como categoría analítica.

Si el concepto de género da cuenta de las diversas y complejas maneras en que las diferencias sociales entre los sexos adquieren significación y se convierten en un factor estructural en la organización de la vida social, en la presente investigación analizaremos la construcción de género en la formación del profesorado chileno en el siglo XX, pues buscamos comprender cómo y por qué tomaron la forma que tomaron.

“Una investigación desde una perspectiva de género tendrá en cuenta: el estudio de la construcción social de esas diferencias; sus consecuencias para la división entre hombres y mujeres, de poder, influencia, estatus social y acceso a los recursos económicos; su impacto en la producción de conocimiento, ciencia y tecnología, y por extensión, cómo estas diferencias mediatizan el acceso y la participación en su producción”²¹.

²⁰ SCOTT Joan W. (1990) *El Género: Una categoría útil para el análisis histórico* En James S. Amelang y Mary Nash. *Historia y Género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*, Valencia, Ediciones Alfons el Magnani, p. 43.

²¹ BIRRIEL Salcedo Margarita María (2005). *A propósito de Clío: miradas feministas*. DE TORRES Ramírez Isabel (coord.). *Miradas desde la perspectiva de género*. Editorial Narcea, Madrid, p.51.

Además nos cuestionaremos por qué esta rama del nivel educativo fue y ha continuado siendo una labor exclusiva de las mujeres, qué ha justificado y mantenido esta división sexual del trabajo dentro del sistema educativo chileno que parece inmutable a los avances socio-culturales alcanzados.

La autora María Martel de la Coba, se pregunta en qué momento y por qué comenzó este proceso de división sexual de la enseñanza, pues investigaciones realizadas en diferentes países como las de Sonsoles San Román (1998) en España; Sandra Acker (1995) en Gran Bretaña; Michael Apple (1989) en Estados Unidos, entre otras, demuestran que la feminización de la enseñanza no es un hecho natural ni casual, sino que tiene sus raíces en motivaciones económicas, políticas, religiosas, sociales y culturales.

“En general, este hecho ha de ser entendido en relación con:

- Los cambios estructurales derivados del surgimiento y desarrollo de la sociedad industrial.
- Los altos costes de la extensión de la escolaridad obligatoria.
- La renuncia de los hombres al mundo de la enseñanza en la búsqueda de empleos más lucrativos y prestigiosos.
- La ideología de carácter patriarcal en la que la enseñanza se definía como una extensión del trabajo productivo y reproductivo que las mujeres realizaban en el hogar”²².

²² MARTEL de la Coba M^a del Carmen (2007). *Mujeres y enseñanza: una relación controvertida*. En VEGA Navarro Ana (coordinadora). *Mujer y educación: una perspectiva de género*. Ediciones Aljibe, Málaga, 157.

Lo expuesto, es clave para entender el proceso de feminización vivido en todas las ramas del nivel educativo, excepto en el sistema pre escolar que siempre fue un campo laboral exclusivo de las mujeres.

Por ello, necesitamos investigar cuáles fueron los cambios acaecidos en el transcurso del siglo XX que motivaron al Estado a invertir en la educación preescolar, cuánto se invirtió, y qué papel han jugado los hombres dentro del sistema parvulario. Éstas y otras preguntas, son las que intentaremos responder en esta investigación, pues:

“Una sociedad dividida simbólica y empíricamente en dos géneros significa que su estratificación económica-política y el reparto de sus roles responde a esta división por género. Al mismo tiempo, toda sociedad construida sobre una profunda desigualdad genera mecanismos ideológicos –definiciones sexuales- que justifican y legitiman esa desigualdad. Cuando se quiere observar cómo se articula una sociedad dividida en géneros, se debe mirar sus definiciones sexuales, al reparto de sus roles y a sus formas de estratificación”²³.

Por tanto, intentaré desentrañar cómo se constituye la maestra kindergarterina dentro del sistema educativo chileno, evidenciando y explicando cómo dicha tarea obedeció a un reparto de roles.

Además, analizaremos si dichos roles han sufrido modificaciones según la impronta formativa que han tenido las maestras en diferentes momentos históricos.

²³ COBO Bedia Rosa (1995). *Género* En AMORÓS Celia (directora). 10 palabras sobre Mujer, Editorial Verbo Divino, España, p. 65.

Un gran aporte conceptual dentro de los estudios sociales, ha sido la categoría de género. Como bien destaca Lerner (1990), el término sexo, da cuenta de una realidad biológica de mujeres y hombres, mientras el concepto de género es la definición cultural de la conducta que se considera apropiada a los sexos en una sociedad y en un tiempo determinado. Lo que destacará esta investigación, es que no se puede asociar el concepto género como sinónimo de mujeres, puesto que género es un instrumento de análisis para estudiar las asignaciones culturales de roles sustentados en lo biológico, es decir, el sexo.

“Durante siglos el ideal de cultura femenina establecido por el sistema androcéntrico y patriarcal marcó sobremanera el transitar histórico de las mujeres. Sin otra alternativa, se vio abocada a recorrer un camino lleno de obstáculos; diferencias que se fundamentaban primero en la desigualdad biológica entre hombres y mujeres y, posteriormente, en su utilidad social”²⁴.

Por ello, el concepto de género como categoría analítica, ha permitido acercarme a las fuentes ya consultadas por otros, con una mirada diferente lo cual ha promovido la búsqueda de nuevos documentos que habían sido pasados por alto por otros enfoques historiográficos. El trabajo con dichas fuentes ha contribuido en esta construcción del pasado y las historias de las mujeres en diferentes ámbitos de la vida.

Esta investigación se preocupa no sólo de revisar los documentos oficiales como los informes del Ministerio de Educación, las revistas de la época o discursos presidenciales, sino también analizar fotografías y otros documentos que dan cuenta del fenómeno. Así, responderemos a vacíos historiográficos que

²⁴ GONZÁLEZ Pérez Teresa (2008). *La voz del olvido: maestras de ayer*. Ediciones Anroat, Islas Canarias, España, p. 11.

existen con respecto a una parte de la historia social de la educación, como es el nivel parvulario, pero también con un sujeto clave dentro de este ámbito: las maestras. De este modo, esperamos que esta investigación contribuya a la historia social de la educación de las mujeres, pues como destaca Elena Hernández Sandoica, el campo de la historia de las mujeres con perspectiva de género, ha significado cambios en la historiografía en general, permitiendo nuevas y diferentes percepciones acerca de *lo cultural*, así como de la *relación* de los actores sociales con el *poder*.

Además, intentaré desentrañar las relaciones sociales de poder entre los sujetos que intervienen en el campo educativo, por ende otro concepto clave para el desarrollo de esta investigación, es el de **rol**, el cual se refiere

“tanto a un conjunto de normas compartidas que marcan cuáles son las acciones o conductas adecuadas a una persona en una situación o circunstancias, como a un conjunto de expectativas o conjuntos de comportamientos que es posible esperar de una persona en una situación dada”²⁵.

Por ende, los roles dan cuenta sobre cómo ha de ser la conducta de los sujetos que ocupan posiciones específicas en una estructura social; de ello derivaría la posibilidad de hablar del rol docente, el rol de alumna, el rol de la madre o del hijo. Dichos roles, van determinando el actuar de los sujetos. La naturalización de los roles, con respecto a lo que es y debe hacer un hombre o una mujer según la sociedad y tiempo histórico en el que vive, ha implicado el acatamiento de los roles tradicionales que resaltan ámbitos de acción diferentes y desiguales, pero complementarios para hombres y mujeres.

²⁵ BOSCH Esperanza, FERRER Victoria & PILI Margarita (1999). *Historia de la Misoginia*, Universitat de les Illes Balears, Editorial Anthropos, España, p. 116.

A partir de una visión tradicional, los varones pueden y deben ejercer en el ámbito público, lo que se traduce en ser protagonistas de los procesos sociales y desenvolverse en la producción, mientras las mujeres estarían en el ámbito del espacio privado confinado a la reproducción. Desde esta óptica, para el caso de las mujeres se ha entendido como don natural la maternidad, marcando su función biológica y social, ya que será la maternidad una de las causantes de la inclusión de la mujer en el ámbito laboral. Y en este punto radicaré la ambigüedad de la profesión docente para las mujeres

“por un lado la intelectual vinculada a los saberes y a las competencias científico-didácticas, por el otro la educadora que se refiere a los aspectos relacionados con el cuidado y la *maternage* que, para ellas, son considerados biológicamente innatos. Estos aspectos de las relaciones que son empáticos, emotivos, afectivos, normalmente son desvalorados porque se conectan a la dimensión de la ternura, de apego y de ayuda. La enfatización de la misión educadora, como extensión de la función maternal, representa la cobertura ideológica de la desvalorización de la instrucción popular entregada a las mujeres, y también evidencia la voluntad de consolidar el modelo educativo más tradicional, el que considera que las mujeres son más aptas para ocuparse de la educación y la instrucción de la infancia”²⁶.

Para efectos de este estudio, la labor de la maestra kindergarterina que se relacionó con la tarea de cuidado y afecto que tradicionalmente había desempeñado en el espacio privado, se trasladó a la esfera pública. Es por eso que hablamos del rol de la maternidad, no sólo en un sentido estrictamente

²⁶ ULIVIERI Simonetta (2005). *Mujeres profesoras e identidad profesional* En FLECHA GARCIA Consuelo, NÚÑEZ GIL Marina y REBOLLEO ESPINOZA María José. *Mujeres y educación: saberes, prácticas y discursos en la historia*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, p. 33.

biológico sino que también social. Sin embargo, y a pesar que las ideas sobre cuidado y asistencialidad para el caso de la educación pre-básica parecen tan obvias, ¿por qué querer indagar en esta asociación que pareciera estar tan naturalizada?

Ante todo, porque consideramos que una revisión histórica sobre estas ideas preconcebidas, ayudarán a responder ciertas problemáticas que emergen desde el presente, como por ejemplo, la escasa valoración social o poca cobertura del nivel. Además, porque un estudio que abarca desde 1905-1973 contribuye a identificar las diferentes fases por las que la formación de las maestras ha transcurrido, la cual presenta ciertas complejidades que deben ser examinadas con detención, tales como, porqué ante una mayor profesionalización de la labor docente no ha habido una mejoría de sus condiciones laborales.

Tanto los conceptos de rol como el de género, nos permitirán entender el porqué de la preeminencia de las mujeres en profesiones asociadas al cuidado de otros, como son la enfermería, la pediatría y el magisterio. Pero la construcción de la diferencia sexual y los roles asignados a cada sexo, se transmiten mediante un proceso conocido como **socialización**, entendiendo por tal:

“el proceso, que se inicia en el momento del nacimiento y dura toda la vida, a través del cual las personas en interacción con otras personas, aprenden e interiorizan los valores, las actitudes, las expectativas y los roles característicos de la sociedad en la que han nacido y que le permiten desenvolverse en ella. En definitiva, es el proceso por el que las personas aprenden y hacen suyas las pautas de comportamiento social de su medio socio-cultural”²⁷.

²⁷ Bosch, Ferrer & Pili (1999), Óp. cit. p. 121.

El proceso de socialización nos permite comprender el comportamiento y las conceptualizaciones imperantes sobre el deber ser de la educación parvularia a lo largo del siglo XX. Pero frente a dicho escenario emerge necesariamente la pregunta: ¿para qué una historia de la educación que incorpora a la maestra? A lo cual se responde:

- Primero, realizar una historia de la educación, en este caso de la educación parvularia, ayuda a explicar las interdependencias y relaciones entre la educación y el sistema social en el cual se genera.
- Segundo, comprender las relaciones de género imperantes en este contexto histórico que contribuyeron a la inserción laboral femenina en este campo.
- Tercero, conocer el proceso de instauración del sistema parvulario en Chile puede contribuir a encontrar respuestas a los problemas actuales que dicho nivel educativo tiene, tanto en su cobertura como en la condición laboral de quiénes se desenvuelven en él.
- Cuarto, comprender cómo se origina una estructura socio-educativa del sistema parvulario chileno, sus características, qué demandas satisface en la época y cómo se interrelaciona con los demás factores de la sociedad, tanto en el ámbito político, económico y científico.
- Quinto, desarrollar este estudio permitirá delimitar los fenómenos de persistencias y cambios, extrayendo conclusiones que podrían ser aplicables a demandas sociales actuales.

Toda acción educativa está supeditada a las peculiaridades sociales y culturales de una época; hay una doble relación entre ambas, y esta complejidad debe ser considerada a la hora de acercarnos al tema. Por ello, debemos distinguir por una parte, la teoría educativa y, por otra, la práctica educativa. En la

primera, apreciaremos los aspectos ideológicos y en la segunda, la práctica de la escolarización.

“La pedagogía en tanto objeto ofrece la posibilidad de ser colocada en perspectiva histórica para así ponderar la fuerza de sus definiciones y los mecanismos típicos de su misma constitución como discurso”²⁸.

Mediante sus estudios, la historia de la educación permite desentrañar las concepciones ontológicas, epistemológicas y antropológicas de las relaciones que confluyen en un momento determinado. Debido a ello es que será necesario analizar la voz de las maestras y contrastar con otras fuentes, el real desempeño de las mismas, reconociendo un campo poco explorado en Chile. En lo referente a otros países, la experta en temas de educación y género, Sandra Acker, señala que la gran mayoría de los trabajos en este campo se focalizan en los procesos que se gestan en las aulas y en las escuelas, es decir, en la interacción entre profesorado y alumnado²⁹.

Esta investigación -que no es de tipo etnográfico-, propone realizar una investigación educativa de tipo histórica con la finalidad de desentrañar la concepción sobre las maestras de kindergarten pero también su auto percepción, mediante la revista que nos legaron y cómo ellas percibían su labor.

De este modo, este trabajo indaga en las concepciones teóricas del profesorado de kindergarten a principios del siglo XX, imbuidos especialmente del llamado método de Fröebel, pero en una versión chilenizada. No debemos olvidar

²⁸ NARODOWSKI Mariano (2008). *Infancia y Poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Editorial Aique, Buenos Aires, p. 12.

²⁹ ACKER Sandra (2003.). *Género y Educación: reflexiones biológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Ediciones Narcea, Madrid.

que las ideas pedagógicas se sostienen por la visión que existe sobre la naturaleza del ser humano, la que determina cómo tiene que ser la educación, lo cual incide directamente en sus prácticas. Posteriormente, tendrán cabida las ideas de la educadora italiana María Montessori, las cuales modificarán también las prácticas y funciones de las educadoras.

Inserto dentro de las temáticas de la Historia de la Educación, pero con el aporte de la perspectiva de género, esta investigación destacará el origen de la subordinación histórica, dado que las relaciones de poder que tienen a la mujer supeditada, tienen su raíz en el patriarcado, el que establece jerarquías entre los géneros, en la cual lo masculino propio de los hombres detenta una supremacía sobre lo femenino propio de las mujeres.

Al analizar el sistema educativo desde sus orígenes, es fácil constatar que tempranamente estuvo marcado por una fuerte presencia femenina (aunque no en todos sus niveles, ni tampoco en todas las funciones). Como ningún otro campo laboral, el sistema educativo estuvo abierto a incorporar a las mujeres. ¿Cómo explicamos esta situación? Este fenómeno se conoce como **proceso de feminización de la docencia**. Según Mariano Fernández Engüita, podemos analizar la escolarización como la manifestación pública de una tarea tradicional al interior de las familias: cuidado, custodia y educación de niños y niñas.

“En este aspecto, la *feminización* de la docencia podría comprender asimismo, en sentido inverso, como la institucionalización de la educación maternal. Se feminiza una institución social o se socializa e institucionaliza una función tradicionalmente atribuida a las mujeres”³⁰.

³⁰ FERNÁNDEZ Mariano (2006). *Prólogo* en SAN ROMÁN Sonsoles (2006). Las primeras maestras: los orígenes del proceso de feminización docente en España. Editorial Ariel, Barcelona, p. 6.

Dentro del análisis desarrollado por Fernández Engüita, una consecuencia de esta feminización es que la institución escolar ha representado la primera gran vía de integración de las mujeres en la economía extra-doméstica con posterioridad a la revolución industrial. Pero el autor provoca, señalando que el análisis también se podría presentar de la siguiente manera: el capitalismo “barrió” el patriarcado, lo que produjo que las mujeres salieran del hogar a la fábrica; a continuación, el patriarcado se recuperó –mediante la acción de las mujeres y de los hombres, pertenecientes al movimiento obrero y del Estado- y de esta forma las mujeres retornaron al hogar; en un tercer momento, ambos subsistemas de relaciones sociales se reconcilian en una vía controlada e intervenida, es decir, se abandona el hogar pero en empleos compatibles con los roles establecidos, los cuáles no son otra cosa que la extensión de la división familiar del trabajo doméstico al mundo público, fortaleciendo los estereotipos de género dominantes.

El análisis de Fernández no deja de ser interesante. Con modificaciones, además es extrapolable al sistema chileno, pues en el país las mujeres se incorporarán al trabajo remunerado masivamente recién en el siglo XX. Dicho análisis se puede complementar con los aportes de Narciso De Gabriel, quien subraya el predominio alcanzado por las maestras en la educación de párvulos en España. De este modo, destaca:

“De las 531 escuelas de esta clase contabilizadas por la estadística de 1903, 414 estaban dirigidas por maestras, esto es el 77,94%. Así pues, la *feminización* del magisterio empezó en el parvulario. Y resulta comprensible que así fuese, pues es en ese nivel educativo donde la continuidad entre funciones maternas y docentes se manifiesta con

más intensidad, hasta el punto que tienden a confundirse unas y otras”³¹.

A su vez, también señala que el protagonismo ascendente de las mujeres entre el profesorado de la primera infancia también se explica por las limitadas posibilidades que tenían de cursar otros estudios que no fuesen los de magisterio. Estos dos puntos, centrales para el caso español, se modifican en el caso chileno pues en el país la enseñanza parvularia comenzó siendo exclusivamente femenina, aunque la mujer tenía acceso a estudios universitarios desde 1877. Sin embargo, no podemos desconocer que la diferenciación en la educación recibida por hombres y mujeres durante la escuela primaria y secundaria contribuye a condicionar la elección femenina por el magisterio.

Además, De Gabriel destaca que otra de las razones para explicar la *feminización* del magisterio, es el reducido prestigio social de la profesión pero:

“compensado, eso sí, con la imagen idealizada que la literatura pedagógica ofrece del maestro y de sus funciones. Es precisamente en estas ocupaciones de escaso rango social donde el sexo femenino encontró mayores posibilidades de inserción laboral. Las profesiones socialmente prestigiadas ofrecerán, por el contrario, una tenaz resistencia a la incorporación de las mujeres. Así sucederá en la docencia media y universitaria, de que quedaron excluidas durante largo tiempo”³².

A los fundamentos anteriores, también podemos sumar la argumentación de Michael Apple (1989), quien aduce que la enseñanza de la escuela elemental o primaria se convirtió rápidamente en una ocupación femenina, porque a los

³¹ DE GABRIEL Narciso (1990). Op.cit., p. 440.

³² Íbid, p. 442.

varones no les interesó este campo laboral pues para muchos hombres, el *coste de oportunidad* era demasiado alto como para permanecer en la enseñanza. Por supuesto, este abandono de la enseñanza por parte de los hombres se produjo cuando tuvieron opciones de empleo más atractivas. Por ello, un aspecto clave fue la discriminación salarial. Apple estudia esta hipótesis en diferentes países: en el Reino Unido, por ejemplo entre 1855 y 1935, las mujeres ganaban las dos terceras partes; en Estados Unidos, cobraban la mitad e incluso un tercio, y estudios en España relevan que la denominada “Ley Moyano” permitía que las mujeres ganaran dos tercios del asignado a los maestros. Posteriormente, revisaremos detalles de este proceso en Chile.

Por otra parte, para autoras como Sonsoles San Román, la feminización en el caso español fue por una parte un cambio de personal y, por otra, un cambio de métodos, ya que las figuras de la *maestra maternal* y la *maestra racional intuitiva*³³, en su opinión, son indisociables tanto del sujeto: la maestra, como del contexto, que está marcado por la reinención de la infancia que se produce a partir de la Ilustración a través de todo el reformismo pedagógico que perdura hasta hoy.

“Con el modelo de *maestra maternal* (1838-1876), que supuso por primera vez su inclusión en las escuelas públicas de niños, tiene lugar la segunda fase de incorporación de la maestra al sistema educativo. La aparición de este segundo modelo implica el reconocimiento de la

³³ La autora Sonsoles San Román define como *maestra racional intuitiva* a una profesional que es exigida a cursar un currículum específico en escuelas normales, y que además, se pide una metodología para enseñar en el aula, que será la de Froëbel. Dicho modelo de maestra se solapa con la segunda fase del proceso de revolución industrial, periodo en el que se inicia el proceso de tercerización y la aparición de algunas profesiones femeninas, siendo la primera de ellas la de maestra.

necesidad de preparar a la maestra, y con ello a la mujer, para conseguir, a través de la infancia, el nuevo orden social, moral y educativo. La *maestra racional intuitiva* (1876-1882) refleja la tercera fase de incorporación, y el segundo momento de su inclusión en las escuelas de niños. Con la aparición de este tercer modelo, comienzan a mostrarse, en el último cuarto del siglo XIX, los primeros síntomas de feminización en nuestro país”³⁴.

En el caso chileno las primeras maestras formadas serán fruto de la Escuela Normal³⁵ establecida en 1854. Dicha formación se verá transmutada en la década del 80’ del siglo XIX, gracias a la influencia alemana la que dará mayor realce a la profesionalización docente. Dicho proceso se inserta en un marco de fuerte debate político con respecto a la forma y función del sistema educativo.

Por ello, paralelamente al proceso de incorporación femenina a la docencia, necesitamos comprender la configuración y conceptualización de la infancia, que supondrá el proceso de escolarización. Los estados modernos tendrán la necesidad de educar la niñez y considerarán que dicha labor debe ser realizada por quien tradicionalmente ha cuidado y criado a las generaciones: las mujeres.

Sin embargo, no cualquier mujer podrá educar; para ello, será imprescindible recibir un proceso de formación específico en las Escuelas Normales, donde se configura un tipo ideal de profesora al servicio de la patria y

³⁴ SAN ROMÁN Sonsoles (2006). *Las primeras maestras: los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Editorial Ariel, Barcelona, p. 13

³⁵ Las Escuelas Normales, fueron las instituciones educacionales que se preocuparon de la formación del profesorado (preceptores o normalistas) de la educación básica que para el siglo XIX se conocía bajo el nombre de educación primaria. Surgen en gran parte del mundo a fines del XVII y primera mitad del XIX. En Chile funcionaron entre 1842-1974. La relevancia de estas instituciones para las mujeres se analizará en el capítulo 2.

del Estado-Nación. Posteriormente, serán otras las funciones que se le otorgarán a la maestra, pero luego revisaremos cuánto de esta idea matriz, aún perdura en el transcurso del siglo XX.

La perspectiva de esta investigación entiende el fenómeno de la instauración de los sistemas nacionales de educación como un proceso que contó con dos aristas definidas: por una parte, esta nueva conceptualización sobre la infancia y la necesidad de educarla, especialmente la de los sectores populares, y por otra, la ineludible dotación de un cuerpo de funcionarios que llevará a cabo esta apoteósica tarea. ¿Qué mejor ayuda para el Estado que estas “buenas madres” quisieran apadrinar a un sin número de niños y niñas pobres y mal alimentados por el bien y el progreso de la Patria?

Al trabajar en el análisis de la historia de la educación y de la labor de las primeras kindergartnerinas, necesariamente nos introducimos en el área que relaciona a la mujer con el trabajo. Dicha temática: *mujeres y mundo laboral*, ha sido clave en las investigaciones de historia de las mujeres. Éstas, realizadas en diferentes regiones del mundo, han demostrado que las mujeres siempre han trabajado pero es en el siglo XIX, cuando se la observa, describe y documenta con exhaustividad, surgiendo con ello importantes debates sobre la conveniencia, moralidad e idoneidad del trabajo asalariado de las mujeres.

Si la mujer trabajadora fue un producto de la revolución industrial en las sociedades occidentales, no fue porque la mecanización creara nuevos trabajos para ella (lo cual no fue un hecho generalizado), sino porque su trabajo pasó a ser visible, y por tanto problemático.

“El hecho de que el trabajo de la mujer tomara visibilidad, fue lo que provocó el <<problema>>. “Este problema implicaba el verdadero

significado de la feminidad y la compatibilidad entre feminidad y trabajo asalariado, y se planteó en término morales y categoriales”³⁶.

La relevancia que la historiografía le otorga al campo de estudio *trabajo y mujer*, radica en que las prácticas culturales del trabajo se insertan en el cruce de la vida y la actividad humana, convirtiéndose de este modo en un punto de encuentro entre la producción, reproducción y consumo, en el cual las mujeres hemos acumulado una experiencia histórica que necesita ser estudiada y analizada.

“La importancia decisiva de esta actividad humana a la que denominamos *trabajo* es tal, que en todas las sociedades ha trascendido más allá de la mera esfera de subsistencia y la reproducción social para insertarse plenamente en el ámbito de lo político. La actividad denominada trabajo tiene, por tanto, una dimensión política fundamental. En primer lugar, porque está sujeta a un marco institucional (legislación laboral, desarrollo técnico, nivel educativo, política económica, etc.) que regula, y en muchos casos ha limitado, el acceso de las mujeres a éste. En segundo lugar, porque es una actividad susceptible de ser valorada o infravalorada y, por tanto, está sujeta a un cuerpo de representaciones simbólicas con un claro contenido ideológico y político”³⁷.

Además, las prácticas relacionadas al trabajo permiten dilucidar el proceso mediante el cual mujeres y hombres accedemos al control de los recursos

³⁶ SCOTT Joan (1993). *La mujer trabajadora en el siglo XIX*. En DUBY George & PERROT Michelle. Historia de las mujeres. El siglo XIX: Cuerpo, trabajo y modernidad, Tomo 8, Editorial Taurus, España, p. 99.

³⁷ CARBONELL Montserrat (2005). *Trabajo femenino y economías familiares* En Isabel Morant (directora), Margarita Ortega, Asunción Lavrin y Pilar Pérez Cantó, Historia de las Mujeres en España y América Latina II: El mundo moderno, Editorial Cátedra, p. 237.

materiales y simbólicos, los cuales cargan con los roles de género asignados según cada época.

Como apunta Scott, el debate sobre las mujeres trabajadoras se enmarca en una disputa sobre el hogar y trabajo; entre la maternidad y el trabajo asalariado, y también entre la feminidad y productividad.

La característica principal del trabajo femenino es su dualidad: es remunerado y gratuito, es público y privado a la vez. Es por ello, que el estudio histórico de las trabajadoras tiene que formularse atendiendo su doble perspectiva: la del significado material y cultural de sus responsabilidades domésticas, como también al significado de las heterogéneas formas de trabajo remunerado.

“La cultura de trabajo y la construcción de la conciencia social de las mujeres trabajadoras como colectivo social se desarrolla a partir de su identificación como personas cuya identidad cultural se crea a partir de su doble cometido; su identidad laboral como trabajadoras se conjuga con su identidad cultural de género como madres y esposas y trabajadoras del ámbito doméstico”³⁸.

Es un hecho irrefutable que la génesis de la formación del profesorado, exalta la función de madres de las mujeres, pero ¿por qué la necesidad de educar a la primera infancia?, ¿con qué objetivo se forman los primeros jardines infantiles públicos, siendo que Chile aprobó la Ley de Instrucción Primaria recién en 1920?,

³⁸ NASH Mary (1993). *Identidad cultural de género, discurso de la domesticidad y la definición del trabajo de las mujeres en la España del siglo XIX*. En DUBY Georges & PERROT Michelle. Historia de las mujeres. El siglo XIX: Cuerpo, trabajo y modernidad, Tomo 8, Editorial Taurus, España, p. 586.

¿bajo qué condiciones se forman las maestras?, ¿cuál era el sentido de su labor desde las políticas públicas entre 1905 y 1973?

Responder a estas preguntas, tomando en consideración el género como categoría de análisis, permitirá releer el currículum con el cual se formaron las kindergarterinas, dar nuevas interpretaciones a las políticas públicas del sector y de esta manera examinar en perspectiva, cuánto de este primer discurso permanece en el ideario nacional con respecto a la formación de la primera infancia.

Asimismo, para efectos de esta investigación se considerará importante relevar las ideas que Joan Kelly³⁹ planteó con respecto a que los sistemas económicos y de género interactúan, y aunque ninguno de los dos es causal, ambos operan simultáneamente para reproducir las estructuras socioeconómicas y la dominación masculina de un orden social específico.

Si pretendemos desarrollar una investigación sobre la educación centrada sólo en los sujetos escolarizados o en la institución escuela, dicho trabajo estaría arrojando una mirada sesgada, puesto que cotidianamente, docentes y escolares acuden a la escuela con sus intereses, motivaciones y preocupaciones, y el poder conocer estas ideas permitirá comprender la complejidad del trabajo dentro de la escuela y las relaciones que se producen en ella⁴⁰.

La historia social ha realizado múltiples temáticas obviadas por otras corrientes historiográficas, como por ejemplo, la historia de la infancia, que a su vez aborda asuntos con respecto a las condiciones de las mujeres y de la futura

³⁹ Ver Kelly Joan *¿Tuvieron las Mujeres Renacimiento?* En James S. Amelang y Mary Nash. Historia y Género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea, Valencia, Ediciones Alfons el Magnani, 1990.

⁴⁰ DELGADO Buenaventura (1998). *Historia de la Infancia*. Editorial Ariel, Barcelona.

madre, el parto, los cuidados y la crianza, es decir, la maternidad en general, pero también se han abierto líneas de investigación en cuanto al estilo educativo, las instituciones escolares y los sistemas disciplinarios y punitivos⁴¹.

El objetivo de la investigación es indagar no en la historia del niño y la niña, sino en el sistema que surge para hacerse cargo de él, y de los sujetos a quienes se les encomendó esta tarea. Este trabajo pulula entre dos aguas, puesto que no pretende desarrollar una historia de la infancia, pero se centra en aquel cuerpo de funcionarias del Estado que se preocupa de esta formación.

El campo historiográfico que se ocupa de la educación, se ha vinculado con esa necesidad de conocer e indagar el papel e influencia de la instrucción en los cambios sociales. Es por ello, que la labor investigativa se ha centrado en los procesos educativos y en el modo en que los sujetos que formaron parte de él, se beneficiaron. Lo que se busca en palabras de Consuelo Flecha, es entender y explicar dichos procesos, sin olvidar las especificidades de la población femenina, no sólo en lo que aconteció en relación con la masculina⁴².

De este modo, para analizar las políticas educativas del sector y su relación con las maestras, es necesario indagar en el ideal de la persona *bien educada* que se pretende formar; qué estrategias metodológicas se utilizan para esos fines; cuáles son los contenidos y experiencias educativas; en qué niveles se estructura el proceso formativo y quién finalmente lo dirige. Asimismo, indagaremos en una historia de la educación que realza la situación de las

⁴¹ ULIVIERI Simonetta (1986). *Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada*. En Revista de Educación, Número 281, Madrid.

⁴² FLECHA GARCIA Consuelo (2005) *Memoria y Genealogía en la Educación de las Mujeres*. En FLECHA GARCIA Consuelo, NÚÑEZ GIL Marina y REBOLLEO ESPINOZA María José. *Mujeres y educación: saberes, prácticas y discursos en la historia*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.

mujeres que se involucraron en el quehacer docente desde el inicio del sistema pre-básico.

Diferentes autores señalan la crisis por la que pasa el quehacer histórico. Una de sus causas, a juicio de Antonio Viñao, es producto de vivir en una época marcada por el presentismo.

“En la sociedad de los fugaz y efímero, de la novedad ya obsoleta, del discurso televisivo y el reloj digital, la búsqueda de lo último –que no permanece ni se consolida- supone el desplazamiento y olvido del pasado, la disolución del presente- por ausencia de memoria- y la carencia de futuro- por imprevisible y anecdótico. La historia, sin embargo, es memoria y recuerdo, linealidad y secuenciación, relación y conexión, pasado, presente y futuro, a la vez, así engarzados. El <<presentismo>>, la fuerza de un presente desconectado, aislado, que se impone, desplaza a la historia. La hace inútil. No hay, en él, futuro alguno para el pasado”⁴³.

Sin embargo, Agustín Escolano reconoce que la historia de la educación puede tener diversas funcionalidades en la formación del profesorado, en los modos de ejercer docencia y en la investigación.

Por su parte, el investigador chileno Pablo Toro, formula núcleos problematizadores para una asignatura de historia de la educación en la formación inicial docente. Así propone: a) Las políticas nacionales y sectoriales de educación; b) Los mecanismos de toma de decisiones en coyunturas críticas; c) La construcción histórica de contenidos y su transmisión en la escuela; d) Las formas de convivencia escolar y los vínculos de la escuela con la familia y la

⁴³ VIÑAO FRAGO Antonio (1997). *De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)*. En DE GABRIEL Narciso y VIÑAO FRAGO Antonio. La investigación histórico-educativa: tendencias actuales. Editorial Ronsel, Barcelona, p. 19.

sociedad y e) Los conflictos en torno al eje de inclusión y exclusión en el sistema educacional⁴⁴.

La presente investigación está inscrita en la línea de la formación del profesorado, que además aborda los vínculos entre familia y escuela, es decir, lo que sabemos en este caso particular sobre la educación prebásica, hace enfocar y ver de manera diferente, los procesos de formación del magisterio en el transcurso del siglo XX en Chile. El papel de la historia como esclarecedora del presente y de las decisiones a las que puede contribuir, ha sido ampliamente argumentado:

“Hay que conocer los porqués causales de la educación anterior para poder actuar sobre la educación futura, para ayudar a configurar la educación del mañana. Y los estudios, las investigaciones, la disciplina que nos puede descubrir la pedagogía de cada tiempo y espacio cultural, su génesis, sus éxitos, sus fracasos, su rechazo, no es otra que la Historia de la Educación”⁴⁵.

Si prestamos atención a las noticias asociadas a la educación, podemos observar que muchas están enfocadas en la mala calidad del profesorado, demandas salariales, violencia escolar y demandas de padres y apoderados hacia los docentes.

⁴⁴ TORO Pablo (2006). *El espacio de la historia de la educación en la formación de docentes en las universidades chilenas: evolución, situación y desafíos*. En Revista História da Educação, n° 20.

⁴⁵ SANCHIDRIÁN Carmen (2001). *Historia de la Infancia e Historia de Educación Infantil en los planes de Estudio*. XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación: La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica. Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, p. 850.

“Hoy pareciera que el criterio es considerar a los infantes como sujetos de derecho especial, superando la concepción anterior de un “menor como objeto de protección”⁴⁶.

En este escenario pareciera que la concepción sobre el educando ha cambiado, pero ¿qué ha pasado con la maestra?, ¿es posible transformar la condición del sujeto enseñado sin modificar la del sujeto que enseña? Se considera que una investigación dentro del campo de la historia de la educación, puede ayudar a responder estas inquietudes.

1.3 Marco Metodológico

Con la finalidad de dar respuesta al problema de investigación centrado en la conceptualización y formulación de la educación parvularia en Chile en el siglo XX desde una perspectiva de género, desarrollaremos un estudio histórico-social, en el cual se señalarán las fases que ha tenido dentro del sistema público de educación parvularia entre 1905 y 1973.

Pensar e intentar comprender la sociedad, y en este caso particular, el sistema educativo desde una perspectiva de género, tiene algunas consecuencias metodológicas:

“Por un lado exige recoger y analizar la información a partir de la variable sexo, en la medida en que éste es el referente empírico más cercano e inmediato de observar. Pero será el análisis de la información contextualizada la que podrá dar cuenta del estado de los géneros en una sociedad y en un momento o lapso determinados. En

⁴⁶ CAMPOS Catherine, PEÑA Andrea & VERA Roxana (2006). *Los recursos didácticos concretos y su uso en la Educación Parvularia: la posibilidad de alcanzar un buen nivel de pensamiento abstracto*. Seminario para optar al Título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Santiago, p.55.

otras palabras, la variable sexo es condición necesaria pero no suficiente para que un análisis social sea un estudio de género”⁴⁷.

La historiografía como campo del saber, entrega un conocimiento explicativo superando la tradicional visión que asociaba esta disciplina con la descripción y la narración. En consecuencia, construir una explicación histórica es el principal objetivo de toda la práctica historiográfica. Por último, esa explicación es la que debe ser expuesta mediante un *discurso*, un *lenguaje* y una argumentación⁴⁸.

El propósito de la presente investigación es dar a conocer los sustentos pedagógicos de la formación del profesorado, mientras indaga en la preparación de este tipo de maestra, puesto que mediante la mujer y su accionar en la infancia, se pretendía desarrollar un nuevo orden social y educativo, el cual sufrirá modificaciones según los avatares socio-políticos del país en las primeras décadas del siglo XX. Dicho trabajo se inserta en lo que se denomina historia de la educación, la cual es:

“por la naturaleza de los métodos que utiliza en su trabajo científico, una disciplina histórica, especializada en la investigación de un sector de la realidad, a saber, el hecho educativo y las ciencias que versan sobre él”⁴⁹.

⁴⁷ DE BARBIERI Teresita (1993). *Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica*. En Revista Debates en Sociología, N° 18, Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias Sociales, p.12.

⁴⁸ ARÓSTEGUI, Op.cit.

⁴⁹ ESCOLANO Benito Agustín (1997). *La historiografía educativa. Tendencias generales* En DE GABRIEL Narciso y VIÑAO Frago Antonio. La investigación histórico-educativa: tendencias actuales, Editorial Ronsel, Barcelona, p. 51.

Por tanto, en los planos epistemológicos y metodológicos utiliza los métodos de la historia en general y los de las historias sectoriales, como también las técnicas de investigación de las ciencias sociales:

“El historiador estudia, como lo hacen los cultivadores de esas otras disciplinas, *fenómenos sociales*. Pero existe una peculiaridad que da al método historiográfico su especificidad inequívoca y es el hecho de que el historiador estudia los hechos sociales en relación siempre con su *comportamiento temporal*. Ello significa que en la historiografía es normal que no pueda haber un procedimiento de <<observación directa>> de la realidad”⁵⁰.

Se ha intentado superar la tradicional historia de la educación que se centra en exponer una secuencia de hitos educativos y teorías pedagógicas, pues esas historias de la educación cumplieron con realzar el discurso hegemónico. Así se preocuparon de escribir biografías de grandes educadores, analizar leyes y decretos. Por ello, el redefinir el objeto de estudio requiere un esfuerzo simultáneo de reflexión en lo concerniente a los problemas metodológicos⁵¹.

El esfuerzo de esta investigación se ha centrado en permitir el diálogo de otras esferas, sean éstas sociales y/o culturales, que influyen en el proceso educativo. El enfoque histórico-social posibilita la comprensión de los modelos instaurados de maestras parvularias. Un estudio histórico nos permite dar cuenta de las disputas para forjar la educación como un instrumento de poder, lo que

⁵⁰ ARÓSTEGUI, Op.cit., p. 71.

⁵¹ CUCUZZA Héctor (1996). *Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la educación* En Cucuzza Héctor (comp.) *Historia de la educación en debate*, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.

refleja los diversos modelos que se instalan para cumplir con ciertos intereses económicos, políticos y sociales. De este modo, se estudia la génesis y evolución de la profesión docente, los motivos que facilitaron la feminización del profesorado y los prejuicios o convicciones que han llevado a estructurar un sistema a nivel preescolar segmentado.

Este estudio explica cómo se desarrolla el sistema educativo parvulario, definiendo el perfil de las maestras y de los sujetos para quienes se constituye dicha educación. Para desarrollar la investigación, un elemento clave es determinar mediante qué materiales o evidencias nos aproximaremos al sujeto de estudio. Será necesario definir qué entenderemos como fuente histórica, concibiendo por tal, todo objeto material o simbólico procedente de la creación humana, del cual se pueda deducir alguna cuestión referida a una situación social en un tiempo determinado.

Como bien lo señala Cardoso y Pérez (1986) en su clásico libro “*Los métodos de la historia*”, existen varios criterios que orientan la selección de un tema de investigación histórica entre los cuales mencionan: a) el *interés personal* por el tema; b) la *relevancia* del mismo; c) la *originalidad*, pues se debe evitar tratar temas ya trabajados por otros investigadores, salvo si se aborda con métodos renovados o para refutar opiniones anteriormente admitidas, d) Los *recursos disponibles* y e) La *documentación*, es decir, la presencia y disponibilidad de las fuentes necesarias para abordar el tema escogido. Pero con respecto al tema de la documentación o fuentes, es necesario comprender que como parte del trabajo del investigador social de la historia, es necesario hacer un esfuerzo por “construir” las fuentes, a pesar del principal obstáculo que debemos sortear: el tiempo.

“Investigar la historia, no es en modo alguno, transcribir lo que las fuentes existentes dicen (...) La exposición de la Historia, que es el resultado final del método de investigación, tiene que hacer inteligible y explicable lo que las fuentes le proporcionan como información”⁵².

Al realizar una investigación el *material histórico* puede ser inmenso e inabarcable, por ello, como plantea Emilio Redondo es necesario aplicar un criterio de selectividad⁵³. Así, para hacer inteligible el estudio se ha realizado una exhaustiva recopilación de fuentes que clasificamos en:

- a) *Documentos oficiales*: en la que incluimos los oficios emanados desde organismos públicos, entendiendo por tales leyes, decretos, discursos presidenciales, normativas del Ministerio de Educación y los informes de sus funcionarios, como fueron los visitadores y visitadoras.
- b) *Revistas Especializadas*: como la Revista de Instrucción Primaria; El Kindergarten Nacional, entre otras, que nos dan a conocer el pensamiento de la intelectualidad de la época en el ámbito educativo.
- c) *Periódicos*: que nos permiten conocer cómo la prensa de la época informó lo referente a la educación preescolar.
- d) *Bibliografía Específica*: bajo esta acepción agrupamos todos aquellos escritos que los intelectuales de la educación legaron. Sus planteamientos no siempre se dieron a conocer en las revistas o periódicos, tal es el caso de los textos de Valentín Letelier; José Abelardo Núñez o los manuscritos de Leopoldina Maluschka. Asimismo, las ideas de otros actores del sistema educativo no tan difundidos en su época pero que intervinieron en los

⁵² ARÓSTEGUI, Op.cit., p. 372.

⁵³ REDONDO Emilio (1992). *Introducción*. En VV.AA. Historia de la Educación en España y América. La Educación en la Hispania Antigua y Medieval. Fundación Santa María, Ediciones Morata, España.

Congresos Pedagógicos realizados de manera intermitente durante el período de estudio.

- e) *Fotografías*: no exento de dificultades dada la naturaleza y geografía de Chile, tanto el Museo Histórico Nacional de Chile y el Museo de la Educación Gabriela Mistral, han rescatado material fotográfico que contribuye a enriquecer nuestro estudio.

Por consiguiente, la principal técnica utilizada será la revisión documental, la que:

“consiste en la obtención y análisis de documentos producidos en el curso de la vida cotidiana. Como tal la revisión documental es una técnica no obstructiva, rica en bosquejar los valores y creencias de los participantes en el campo”⁵⁴.

Además, esta investigación incluyó la revisión de documentos oficiales de la época, tales como las Constituciones Políticas de 1833 y 1925; la ley de Enseñanza Obligatoria de 1920; la reforma de 1927; el Decreto 7500 de 1946 y en general, los capítulos o artículos dedicados a la educación en reglamentos educacionales, leyes específicas y decretos. De este modo, se observa que

“el análisis de contenido es en la práctica un análisis documental, que constituye una labor clásica de muchas investigaciones y estudios en el área de las ciencias sociales y de la historia en particular. Los documentos legales explicitan los contenidos –paradigmáticos– consensuados en la sociedad y si ello ocurre en una sociedad

⁵⁴ SCRIBANO Adrian (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*, Editorial Prometeo, Argentina, p. 33.

democrática, como lo fue Chile casi siempre durante su historia, los textos legales son fiel reflejo de ese acuerdo general”⁵⁵.

Pero la tarea de analizar y estudiar los documentos es propia de la investigación cualitativa, y por ello, es imprescindible contrastar esos consensos que no reflejan las leyes. El investigador cualitativo debe analizar los documentos públicos y oficiales para adquirir conocimientos sobre las personas que los redactan y salvaguardan. Al igual que los documentos personales, estos materiales permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y las actividades de quienes los producen⁵⁶.

Cuando el presente estudio nos remite a la historia escolar, encontraremos innumerables leyes, planes y programas que conforman los hitos de la educación.

“pero conocemos muy poco, o mejor desconocemos, a sus verdaderos protagonistas, ¿qué sabemos de las maestras, maestros, alumnas y alumnos? Ellas y ellos fueron actores y actrices principales de la realidad escolar y de la interacción educativa. Constituyen la masa anónima, las voces silenciadas y olvidadas de la educación”⁵⁷.

La intención de rescatar la voz y pensamiento de las primeras maestras del Kindergarten subyace en la lógica de la importancia que guarda el conocer quiénes han sido y son protagonistas del desarrollo educativo en su práctica diaria. Siguiendo el argumento de Consuelo Flecha:

⁵⁵ CAMPOS Villalobos Nelson (2000). Op. cit., p. 25.

⁵⁶ TAYLOR Steve & Robert BOGDAN (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós, Barcelona, España.

⁵⁷ GONZÁLEZ Pérez Teresa (2008). *La voz del olvido: maestras de ayer*. Ediciones Anroat, Islas Canarias, España, p. 11.

“Si la relación educativa se desarrolla dentro de sistemas sociales, como una de las redes que los va formando; si en ellos se crean y de ellos dependen en mayor o menor medida, las conexiones entre historia de la educación e historia social, resulta lógico implicarse en trabajos que proyectan mayor luz a una actividad que afecta a grupos a los que ahora no se puede negar un espacio en los nuevos relatos históricos”⁵⁸.

El protagonismo de las maestras es reconocido no sólo en la historia de las mujeres o de la educación, sino también dentro de la historia social. Especialmente, hoy, donde los límites conceptuales entre las disciplinas son cada vez más abiertos y permeables, lo que facilita y acrecienta las posibilidades de aproximación a los temas de una manera interdisciplinar. Refiriéndose a la Historia de las Mujeres como disciplina, Flecha señala que si la educación ha sido un proceso que se ha dado en todas las sociedades con diferencias para hombres y mujeres, es necesario comprender los procesos de reproducción que brindan estabilidad a las sociedades, así como los sistemas de producción, es decir, los que erigen cultura, sea ésta material o intelectual.

Esta premisa permite comprender el que siempre hayan existido diferentes maneras para formar a las generaciones, ya que dicha formación incluye la transmisión de pautas de conducta, inculcación de valores, creación de instituciones, y todos estos elementos son constitutivos de género:

“El análisis de género ayuda a clarificar los sesgos androcéntricos subyacentes en la teoría y en la práctica de la educación, así como

⁵⁸ FLECHA GARCIA Consuelo (2005) *Memoria y Genealogía en la Educación de las Mujeres*. En FLECHA GARCIA Consuelo, NÚÑEZ GIL Marina y REBOLLEO ESPINOZA María José. *Mujeres y educación: saberes, prácticas y discursos en la historia*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, p. 13.

las implicaciones y consecuencias que tienen en la vida de las mujeres y los hombres. Una educación libre de sesgos sexistas no es una nueva superposición o complementariedad de las perspectivas femeninas y masculinas, requiere una nueva visión en la que lo femenino y lo masculino, sean considerados categorías no hegemónicas”⁵⁹.

Al realizar una historia social de educación, la que además incluya al sujeto mujer, esta historia contribuye a reflejar las disputas de los diferentes grupos políticos e ideológicos por el poder o influencia, especialmente si observamos la conformación de los sistemas nacionales de educación:

“proceso que se corresponde, por lo que a Occidente se refiere, con el desarrollo de las revoluciones liberal-burguesas, es decir, con la génesis e implantación de las democracias contemporáneas. El Estado burgués, al asumir la dirección de los sistemas escolares, ha tenido que aceptar también, en base a su legitimidad democrática, el pluralismo ideológico, la alternancia en el poder, la transacción con las instituciones con influencia fáctica y, en definitiva, el libre ejercicio de la educación, dentro de la lógica de su orden y discurso”⁶⁰.

Intentaremos retratar cómo se instituye el nivel parvulario en Chile dentro de un proceso mayor que pretendía generar un sistema educativo para la naciente república.

Al desarrollar cualquier investigación socio-histórica, será necesario, como mencionaban Cardoso y Pérez, sopesar la originalidad del tema, de este modo,

⁵⁹ RUBIO Herráez Esther & MAÑERU Méndez Ana (1989). *El género como categoría de análisis de la educación*. En Revista de Educación, Número 290, Madrid, p. 20.

⁶⁰ ESCOLANO Benito Agustín (1984). *Cuestiones de historia social de la educación*. Instituto de Ciencias de la Educación, Editorial Universidad de Salamanca, Salamanca, p. 87.

distinguir entre la aparición de nuevos campos históricos sobre los que la investigación no se ha focalizado anteriormente, o si se abren nuevos campos temáticos en espacios de investigación, es decir, aquellos tipos de temas ya investigados pero que al ser sometidos a revisión, ya sea por la aplicación de nuevas técnicas de investigación o por la aparición de nuevas fuentes, arrojan nuevas luces sobre determinado temas. El presente trabajo, revisa fuentes trabajadas con anterioridad por otras autoras como María Victoria Peralta en sus obras *“Cien años de Educación Parvularia en el Sistema Público: el Primer Kindergarten Fiscal 1906-2006”* o *“Los primeros Jardines Infantiles en Latinoamérica: Primera Parte: Los casos de Argentina, Nicaragua y Chile, en el siglo XIX”*. Como asimismo Dina Alarcón en *“Evolución del concepto de Educación Parvularia en Chile desde 1906 a 1956”*, todos los cuales aportan una mirada focalizada en las concepciones pedagógicas del sistema parvulario y la contribución que hacen sus actores al sistema educativo en general. Sin embargo, no profundizan en las concepciones de género imperantes en las cuales se ven imbuidas las primeras mujeres que ejercieron en este nivel, por ello el incorporar la perspectiva de género a las formas de abordar las fuentes, indiscutiblemente nos aporta una mirada distinta y reveladora.

El español Raimundo Cuesta, argumenta que el desarrollo de la escolarización obligatoria se relaciona con otros constructos sociales, como por ejemplo la regulación del trabajo infantil, y su análisis sobre el proceso de escolarización plantea tres paradigmas⁶¹. El primero de ellos es el paradigma economicista, el que indica que a mayores tasas de escolarización, más desarrollo y progreso. El segundo es el paradigma ideal-progresista, y como tal ve en la

⁶¹ Para una profundización de la tesis del autor ver. Raimundo Cuesta (2005) *Felices y escolarizados: crítica a la escuela en la era del capitalismo*, Editorial Octaedro, España.

escuela, el instrumento neutro para la formación integral y desarrollo de un país. Y en tercer lugar, encontramos el paradigma crítico, que básicamente cuestiona las dos tesis anteriores sobre la escolarización obligatoria, pues para el autor sólo es posible entender la educación analizando el desarrollo del capitalismo como forma de producción dominante y como la función que el Estado y otros poderes fácticos han desarrollado con el fin de someter y controlar a las sociedades.

Si adoptamos la tesis propuesta por Cuesta, podremos analizar la producción académica en Chile desde otro prisma: el de los referentes académicos, y este análisis sin duda será más agudo, más fino y al mismo tiempo más completo. De este modo, en Chile podemos distinguir a “los clásicos”, es decir aquellos que se centraron en revisiones del desarrollo educacional hasta su época como Fernando Campos; Amanda Labarca; José Muñoz, entre otros. En una segunda instancia, nos encontraremos con otra vertiente, la que se ha centrado en estudiar la formación del profesorado, tal como lo vemos en el trabajo de Cox y Gysling (1990), o en la revisión que hace Gonzalo Vial (2001), y que abarca la educación en el período 1891-1920 (enfoque ideal-progresista). También existen algunos trabajos que dan cuenta del paradigma economista, como por ejemplo el trabajo de Ponce de León (2010).

Ahora bien, cuando realizamos una revisión a la bibliografía existente en el campo historiográfico chileno, esta investigación se acercará al trabajo realizado por autores como María Loreto Egaña; Cecilia Salinas e Iván Núñez Prieto, en su texto *“Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”* o en *“La educación primaria en Chile: 1860-1930: una aventura de niñas y maestras”*. También a los trabajos de María Angélica Illanes Oliva, con su obra *“Ausente, señorita”: el niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890/1990*. Todos los textos citados, dan cuenta de un trabajo

que intenta aportar al campo de la historia social de la educación, en el cual se releva el actuar de las profesoras como sujetos portadores de cambio, ¿cuál sería entonces el aporte del presente trabajo? La contribución de esta investigación, radica en centrarse en un sujeto –la maestra kindergarterina- escasamente trabajado en la historiografía local.

Aróstegui, plantea que en una investigación socio-histórica pueden diferenciarse al menos *cuatro* planos, a) el de la *secuencia temporal*; b) el del *espacio* o *espacio socio-histórico*; c) el de la *sociedad global* y d) el de los *fenómenos socio-históricos particulares*. Afirma además, que la investigación de la realidad histórica siempre puede comprender estos cuatro planos y/o cualquier combinación posible de ellos, y que además puede abordarse desde una o varias perspectivas formales e instrumentales, que él explica como: a) la *espacial* (territorial); b) la *cronológica*, c) la *sistemática*.

Por ello, la presente investigación asume estos planos, pues define una periodificación para un ámbito del sistema educativo chileno, que además se relaciona con las corrientes pedagógicas mundiales con repercusión en el país, analizando por cierto, las particularidades de la construcción del sistema parvulario desde un foco específico: la función de la maestra.

La investigadora Elena Hernández Sandoica, señala cómo la historia de la mujer ha pretendido realzar al sujeto femenino tantas veces olvidado. Recogemos estas palabras, pues nos ayudan a entender por qué para la historia de la educación es tan relevante rescatar la figura de la mujer-maestra, analizando sus escritos, que son el mejor documento referencial para conocer en detalle el desarrollo de nuestro sistema educativo, así como también nos permite comenzar la construcción de una historia de nuestras mujeres profesoras.

Capítulo 2. Antecedentes de la Educación de las mujeres en Chile

“¿Por qué perpetuar deliberadamente en el uno la barbarie que quiere destruirse en el otro? ¿Por qué hacer lo contrario de lo que aconsejaría la naturaleza, que es instruir a la que ha de ser maestra de niños, puesto que está destinada a ser madre y llevar con ellas los gérmenes de la civilización al hogar doméstico”.

Domingo Faustino Sarmiento. De la Educación Popular, 1849.

En el contexto latinoamericano, Chile es uno de los países que cuenta con la mayor tasa de cobertura educativa a nivel primario y secundario⁶². Al tener resuelto el tema de la accesibilidad, el país se ha concentrado en el tema de la calidad, puesto que en pruebas internacionales en las que ha participado como son PISA⁶³, TIMMS⁶⁴, ha quedado en evidencia la gran disparidad existente en los

⁶² Según datos de la UNESCO, Chile cuenta con una cobertura 98.3% en el nivel primario, y de un 90% a nivel secundario.

⁶³ El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objetivo evaluar si los alumnos y alumnas han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del conocimiento. PISA evidencia a aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y contribuye a establecer metas. La prueba se aplica cada tres años. Se examina el rendimiento de estudiantes de 15 años en áreas temáticas claves como: la motivación por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: lectura (2000), matemáticas (2003) y ciencias (2006); siendo la resolución de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa está en una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y 2015 (ciencias). Chile ha participado en las pruebas del 2000 y 2009. Para mayor información consultar www.oecd.org

⁶⁴ TIMMS es la sigla con la que se conoce el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias que evalúa los aprendizajes en estas áreas en alumnado de 10 y 14 años. TIMSS usa pruebas de matemáticas y ciencias para evaluar y describir el aprendizaje de los estudiantes en los

resultados de las escuelas, estableciéndose una enorme brecha entre la educación privada, subvencionada⁶⁵ y pública, como también una importante brecha de género, así las mujeres obtienen mejores resultados en pruebas que miden habilidades lingüísticas, mientras los hombres predominan en las de matemáticas⁶⁶.

No obstante, al centrarnos en las cifras de escolarización es necesario dar cuenta de cómo se gestaron las escuelas, tanto las primarias como secundarias. En este apartado, ahondaremos en ello, pero especialmente en lo ocurrido con la educación femenina. Es por ello, que este capítulo tiene por objetivo central, describir el desarrollo del proceso de escolarización femenina en la formación primaria, posteriormente, se abordará el tema de la instauración de Escuelas Normales y su impacto en la educación de las mujeres, para analizar lo que significó la promulgación del llamado Decreto Amunátegui en 1877, que facultó a las mujeres ingresar a la universidad. Finalizará esta sección con el estudio de los liceos femeninos que en el transcurso del siglo XX evidencian los avances y permanencias de los constructos tradicionales de género, fluctuando entre la tradición y la modernidad en cuanto al modelo de femineidad promovido.

Para entender el modelo educacional chileno, es necesario comprender el aporte e influencias que han tenido otras naciones en él, pues durante los siglos

países participantes, junto con la Enciclopedia TIMSS y los cuestionarios de estudiantes, profesores y directores, para proveer información sobre las oportunidades y contextos de aprendizaje de los estudiantes en cada país. Chile ha participado en 1998 y 2002 y el 2011 también formó parte del proceso. Para mayor información consultar www.simce.cl

⁶⁵ La denominación colegios subvencionados tiene su símil español en los colegios concertados.

⁶⁶ Para conocer en detalle las estadísticas se puede consultar el Observatorio de Educación y Género en http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=40.

comprendidos desde la conquista a la independencia (XV al XVIII), predominó el modelo español; a comienzos del XIX, se siente la influencia francesa, la que se verá materializada en la instauración de los liceos, y a fines del XIX, y como resultado de las victorias de Alemania en Europa, Chile cae bajo el llamado *embujo alemán*, que dejará su impronta en el Instituto Pedagógico hasta las primeras décadas del siglo XX para luego dejar al país dominado por las ideas reinantes en Estados Unidos. Sin embargo, no toda la educación chilena se puede comprender como un proceso de aculturación puesto que el profesorado también expondrá sus propias ideas y cuestionará a la elite gobernante por su fascinación por lo extranjero.

2.1 Las escuelas primarias: los inicios de la escolarización femenina

En el marco del proyecto de Unidad Nacional que se comienza a gestar en los países latinoamericanos después de los procesos independentistas, será relevante la instauración de los sistemas educativos nacionales. Mediante la escuela, se inculcarán conceptos esenciales para el desarrollo de estos procesos históricos; concepciones como la integración nacional, la idea de nación, el amor a la patria y respeto al orden, serán diseminados por el Estado, el cual mediante la educación dará forma a su propia estructura, integrando a las zonas periféricas y a las poblaciones indígenas en su idea general de Nación.

En la segunda mitad del siglo XIX, y específicamente en la década de los setenta, surgen en América proyectos para crear una instrucción pública sobre la precaria estructura heredada de la época colonial.

“Los discursos acerca de la educación de aquella época trataron de convertir a la escuela en una institución de público tratamiento, que la sustrajera del dominio privado o eclesiástico y la situara en el terreno de la política. Es el fruto de lo que se ha dado en llamar la Ilustración tardía, que hizo nacer -entre apelaciones a los poderes públicos para que se ocuparan de la educación común, de la felicidad social y de producir nuevos ciudadanos- nuevos agentes sociales, entre ellos al nuevo maestro ‘público’ americano”⁶⁷.

Dicho proyecto se vio dificultado por diversos obstáculos, siendo uno de los más poderosos la visión predominante de las elites que ante las múltiples urgencias no creían necesario educar al pueblo.

Y por esto que cuando analizamos el proceso de conformación de los sistemas nacionales de educación, inevitablemente urge la interrogante de ¿por qué nace la escuela?, ¿Qué funciones deberá cumplir? ¿Cuáles son las tareas que se le confían?

Según María Loreto Egaña, la institución escuela aparece principalmente por la utilidad que le brindaba a las elites. Dicho argumento es ampliamente documentado en su libro *“La Educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal”*, el que asegura que para satisfacer las necesidades que el naciente proceso de modernización requería, se delinearon modelos educativos para proceder a la reforma económica y social; así, la escuela se transformará en uno de sus instrumentos.

⁶⁷ LOZANO Claudio (1994). *La educación en los siglos XIX y XX*. Editorial Síntesis, Madrid, p. 37.

Otra línea de argumentación, la encontramos en la pluma de autores argentinos, quienes abordan a la escuela como institución a partir del estudio foucaltiano de Pablo Pineau, Marcelo Carusso e Inés Dussel. Ellos plantean que

“La escuela es un dispositivo de generación de ciudadanos –sostienen algunos liberales-, o de proletarios-según algunos marxistas-, pero “no solo eso”. La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos”⁶⁸.

En dicho proceso, la gran prioridad estará en la instrucción primaria que le dará al alumnado la oportunidad de leer y escribir, pero principalmente le enseñará los principios de autoridad, jerarquía, control de los cuerpos y el tiempo. Por ello, el gran desafío hasta mediados del siglo XX, fue alfabetizar al mayor número de personas posible. Esta será la tesis que defiende María Angélica Illanes, en su libro *"Ausente, señorita": el niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890/1990*.

En la historiografía chilena hay posturas que destacan la acción del Estado en el proceso de conformación de las escuelas como parte de un proceso mayor de modernización de la nación, y por tanto, se analiza con “optimismo” lo realizado. En esta corriente encontramos autores clásicos como Amanda Labarca, Fernando Campos y el conservador Gonzalo Vial, entre otros. Mientras otras

⁶⁸ PINEAU Pablo, DUSSEL Inés & CARUSO Marcelo (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Editorial Paidós, Buenos Aires, p. 28.

posturas relevan la creación de las escuelas como parte de un proceso de incorporación de Chile al mercado mundial, lo cual implicaba el aprendizaje de ciertas nociones básicas de alfabetización para poder insertarse en la economía mundial, en el cual se inscriben los trabajos de Illanes (1991) y Egaña (2000).

También nos encontramos con voces como Macarena Ponce de León, quien a grandes rasgos apunta a que:

“La historiografía de la educación chilena ha construido la historia de la expansión sistemática de la escuela primaria y la consolidación institucional del sistema de instrucción nacional. Es una historia tautológica, que dejó ausente una reflexión sobre los factores y agentes que dieron forma a dicho crecimiento”⁶⁹.

En esta línea ella crítica las obras de Amanda Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile*, (1939); Fernando Campos, *Desarrollo educacional en Chile*, (1970); María Loreto Egaña, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal* (2000) y a Julio César Jobet, *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos* (1970).

Además, resulta indispensable destacar que en la historiografía de la educación en Chile, las grandes temáticas han sido los procesos de escolarización, la educación de los sectores populares, las asociaciones y los gremios del magisterio, el profesorado de manera general y una incipiente corriente que releva las historias de vida del profesorado. En lo referente al tema

⁶⁹ PONCE DE LEON Macarena (2010). *La llegada de la escuela y la llegada a la escuela: la extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907*. En Revista Historia (Santiago) [online], vol.43, n.2, p 452.

específico de historia de la educación de las mujeres, encontramos muy pocas luces, como los trabajos de Irma Salas, quien rescata la figura de Amanda Labarca, además de los trabajos de María Loreto Egaña, Cecilia Salinas e Iván Núñez sobre los procesos de feminización del trabajo docente en las escuelas primarias. Asimismo, una corriente que se ha dedicado a estudiar los procesos de escolarización de las elites Ponce de León, De La Taille o Stüven.

Cuando analizamos las grandes políticas educacionales implementadas desde el siglo XIX en el país, es necesario considerar lo que ocurrió con la educación de las mujeres, pues tanto la visión optimista o la más crítica puede ser replanteada a raíz de lo sucedido con la población femenina.

Antes de abordar el tema del desarrollo de la educación de las mujeres, conviene tener en cuenta algunos antecedentes significativos. Ante todo, es necesario recalcar que durante todo el dominio español, etapa conocida tradicionalmente en Chile como *La Colonia*, que transcurrió según la más clásica periodización desde 1542 a 1810-, el país no tuvo escuela alguna -ni pública ni privada- que se hiciera cargo de educar a las mujeres; es decir, ni siquiera la aristocracia veía la necesidad de educarlas, pues prevalecía la concepción tradicional de que la instrucción podía influir negativamente en el criterio femenino. Así, sólo un par de mujeres de la elite fueron educadas por institutrices o algún familiar o clérigo cercano a la familia.

Durante el proceso de Independencia, relevantes políticos chilenos como José Miguel Carrera, Bernardo O'Higgins o intelectuales como Manuel de Salas, Camilo Henríquez, Juan Egaña, entre otros, demostraron cierta preocupación por el desarrollo educativo del pueblo. Como bien señala Loreto Egaña, lo educativo

se relacionaba muy estrechamente con la formación del ciudadano de las nacientes repúblicas y el progreso productivo e industrial que se esperaba de ellas.

A fines del siglo XVIII y principios del XIX, la influencia de los ideales ilustrados se ven materializados en la fundación de la Universidad de San Felipe. Es por ello, que se puede afirmar que en el país

“el desarrollo de la educación primaria popular como sistema estatal de educación, se realizó en el contexto de la consolidación del Estado a partir de 1830. La implantación de un gobierno fuerte y centralizado será expresión de la creciente consolidación en el poder político de la aristocracia tradicional, con el predominio de un sector dentro de ésta, la élite mercantil. Este último sector, vinculado a la aristocracia terrateniente tradicional, encontró representación política a través de la acción a nivel de gobierno de Diego Portales y el grupo de los estanqueros”⁷⁰.

En cuanto a la escolarización femenina, muy escasa en la época y ligada a las órdenes religiosas, no era sólida en cuanto a saberes pero sí en lo moral, poniendo el énfasis en la preparación de sus labores como dueñas de casas pudientes. Frente a esta realidad, es que debemos entender la relevancia del decreto de José Miguel Carrera⁷¹, el cual obligaba a abrir escuelas de mujeres. El

⁷⁰ EGAÑA Barahona, María Loreto (1994). *Pedagogía y modernidad. Configuración del sistema de educación primaria popular en el siglo XIX en Chile*. En *Proposiciones: Problemas históricos de la modernidad en Chile contemporáneo*, Vol. 24, Ediciones Sur, Santiago, p.329.

⁷¹ José Miguel Carrera Verdugo (1785-1821) militar y político chileno, quien se destacó en el proceso de independencia. Perteneciente a una familia de alta posición social, se educó en el Colegio de San Carlos, en Santiago. Y como la gran mayoría de la aristocracia chilena, sus estudios superiores lo realizó en Lima y posteriormente a España. Se radicó en Cádiz, desde 1806

Reglamento para maestros de primeras letras, contó de 21 artículos y fue promulgado el 18 de junio de 1813:

“Artículo XII: Se establecerá en cada villa una escuela de mujeres, en donde se enseñe a las jóvenes a leer i escribir, i aquellas costumbres i ejercicios análogos a su sexo.

Artículo XIII: Las maestras de niñas deben ser personas de una vida la más calificada i virtuosa, i se declara su destino por uno de los más honrosos i distinguidos del Estado.

Artículo XVI: En ninguna escuela se enseñarán niños de ambos sexos. Las maestras sólo admitirán mujeres, i los maestros varones”⁷².

Como podemos apreciar, este primer reglamento sentará las bases de las políticas educacionales hacia las mujeres del siglo XIX en Chile, pues establece claramente que las mujeres sí son objeto de preocupación del Estado a la vez que instaaura límites. Las personas que trabajen en las escuelas de niñas deben ser

hasta 1808, época en la que conoció a José de San Martín. Forma parte de las tropas españolas en 1808 al producirse la invasión napoleónica, y en abril de 1809 obtuvo el grado de capitán. Fue convocado de nuevo en 1811 al servicio activo con el grado de sargento mayor. Pidió permiso para regresar a Chile, pero fue enviado a prisión por considerarse que pretendería incorporarse a los "sediciosos" de la Junta de Chile. Desde la cárcel, solicitó su retiro del ejército; salió libre a mediados de abril y retornó a Chile a bordo de la nave británica Estandarte. La disolución del Congreso el 2 de diciembre de 1811 lo enemistó con el representante de Concepción, Juan Martínez de Rozas, dicho enfrentamiento estuvo a punto de desencadenar una guerra civil, pero gracias a la mediación de Bernardo O'Higgins, José Miguel Carrera fue nombrado Presidente de Gobierno. Dentro de su breve mandato, se pueden destacar las siguientes obras: la introducción de la primera imprenta y tipógrafos norteamericanos, así se publicó el primer periódico en el país, La Aurora de Chile (1812), creó la primera bandera nacional (4 de julio de 1812) y el primer escudo (30 de septiembre de 1812), pero su paso más audaz fue la primera constitución política del país, conocida comúnmente como Reglamento Constitucional de 1812 y la creación en 1813 de un colegio de hombres que se convirtió en el establecimiento público más prestigio del país: el Instituto Nacional.

⁷² Reglamento de maestros primeras letras, 1813. Archivo Nacional.

ejemplos de virtud y además se rechaza la concepción de una escuela mixta. No obstante, es importante subrayar que este primer reglamento encumbra la labor docente a la más alta categoría social:

“Artículo IX. Estos individuos, por la importancia de su ministerio y por el servicio que hacen a la patria, deben ser mirados con toda consideración y honor; por consiguiente, sus personas son de las más respetables; quedan exentos de todo servicio militar y cargas concejiles, y el Gobierno los tendrá presente para dispensarles una particular protección”⁷³.

Cuando analizamos el cómo se conformó y desarrolló el sistema educativo chileno, podemos diferenciar diversas tesis. Para Nelson Campos, en una primera fase, el modelo fue **integracionista**, con una visión normativa de la sociedad, y que a su juicio, fue caracterizado por una concepción nacionalista de Estado-Nación, que se fundamentaba en la existencia de una cultura nacional. De este modo, la heterogeneidad y diversidad existente en el país era confinada a los márgenes. Así, tanto la población indígena como los sectores populares fueron objeto de las campañas de alfabetización y aculturación⁷⁴. No obstante, en su análisis no menciona cómo operó ese modelo integracionista con las mujeres.

Sin embargo, donde Campos observa y aduce integración, autoras como Illanes y Egaña, ven **homogeneización** pues hubo marginación de todo proyecto educativo que naciera desde los sectores subalternos, lo que permitió a la elite imponer un sistema educativo nacional de enseñanza.

⁷³ Reglamento de maestros primeras letras, 1813. Archivo Nacional.

⁷⁴ CAMPOS Nelson (2000), Óp. Cit., pp. 17-18.

A juicio de la historiadora Loreto Egaña, la acción del gobierno a partir de la década del 30' del siglo XIX, en cuanto a política educativa se puede entender sobre la base de tres ejes principales:

- 1) La normativa legal, que permitirá la institucionalización del sistema
- 2) La ampliación de la cobertura y el financiamiento
- 3) Los cambios en la práctica pedagógica

La autora fundamenta su postura basándose en la creación de escuelas en todo el país y las influencias alemanas en los modelos pedagógicos de formación del profesorado chileno. Dentro de la constitución del marco legal para la institucionalización del sistema, es importante destacar la primera Ley sobre Instrucción Primaria dictada en 1860, la cual enfrentó un lento proceso para su aprobación⁷⁵.

El Decreto de 1813, durante el gobierno de José Miguel Carrera, debe considerarse en el contexto que Santiago contaba sólo con 50 mil habitantes, 7 escuelas y 664 estudiantes. Sin embargo, a juicio de Campos, lo que se debe destacar es que

“En este fundacional decreto –que no pudo ser cumplido a cabalidad por la precaria situación de los vecinos- coexisten tres principios del paradigma: la gratuidad de la enseñanza, la libertad de enseñar en forma privada, y la educación femenina. Establece también el decreto, taxativamente, la distinción de género, excluyendo por completo la coeducación”⁷⁶.

La línea de argumentación desarrollada en esta investigación demostrará que la problemática relativa a la educación de las mujeres siempre fue secundaria

⁷⁵ El primer proyecto de ley había sido presentado en 1843.

⁷⁶ CAMPOS Nelson (2000), Óp. Cit., p.43.

para el Estado chileno, y ante cualquier coyuntura político-económica-social, se limitaron los recursos.

Cinco años más tarde, se promulga el llamado **Reglamento Constitucional de 1818**. En este documento aparecen como atribuciones del Senado:

Art. 8º. “Tendrá el Senado especialísimo cuidado de fomentar en la capital y en todas las ciudades y villas, el establecimiento de Escuelas Públicas e institutos o colegios, donde sea formado el espíritu de la juventud por los principios de la religión y de las ciencias”⁷⁷.

Como se aprecia, la elite patriótica que dirigió el proceso independentista tuvo interés en instaurar escuelas pues el legado colonial español en dicha materia, era paupérrimo. De este modo, en 1822 se hacen importantes esfuerzos por introducir el sistema de enseñanza mutua, gracias a Camilo Henríquez y Bernardo O’Higgins, quienes trajeron al país a Diego Thompson⁷⁸.

⁷⁷ Reglamento Constitucional de 1818.

⁷⁸ James Thompson, más conocido como Diego Thompson (1788-1854) fue un pastor bautista y educador. Este escocés recorrió Latinoamérica en el siglo XIX promoviendo el sistema de educación lancasteriano en las nuevas naciones, además predicó el evangelio y los principios cristianos. Thompson en su labor como misionero trajo la Biblia en la lengua de los pueblos americanos y promovió su lectura. En 1820 fue invitado a Chile por Bernardo O’Higgins, quien le ofreció 1.200 pesos anuales para que fundara escuelas públicas en el país. Así llegó en julio en 1821. El Gobierno le entregó y habilitó la capilla de la real Universidad de San Felipe. El Nuevo Testamento sirvió como libro de estudio y comenzó a predicar sobre la Biblia y de Dios en los colegios. Su labor educacional se evidencia en la fundación de dos escuelas: una en la capital y otra en Valparaíso. Sin embargo, su acción levanta resquemores entre la clase alta chilena, profundamente católica. En 1822 el General José de San Martín lo llamó para que en Perú aplicara el mismo sistema de educación. Antes de retirarse a Perú, el 31 de mayo de 1822, O’Higgins le dio la ciudadanía chilena por sus aportes. Posteriormente continuó su recorrido por América Latina viviendo en Perú, México y el Caribe.

Importante es destacar que el sistema de enseñanza mutua, ampliamente difundido en Inglaterra, luego en Europa central y posteriormente en América, consistía en que el profesor preparaba a grupos de estudiantes “aventajados”, los cuales se convertían en *monitores*. Así el docente se preocupaba de enseñar a los monitores y luego ellos difundían lo aprendido al resto de los estudiantes. Este sistema fue generosamente divulgado por las prerrogativas que traería al proceso de alfabetización masiva desarrollado en el continente. De este modo, el profesor ya no enseñaría a 30 y 50 estudiantes, sino que con la ayuda de los monitores, era posible llegar fácilmente a cien, pues cada monitor tendría a su cargo diez alumnos.

En su libro “*Trabajos elementales sobre la escuela primaria*”, la autora Anne Querrien estudió cómo -la que ella denomina máquina escolar-, contiene e implementa engranajes eficaces para promover la energía exigida por el sistema de producción capitalista. En su análisis plantea cómo su rival pedagógico, el método mutuo, será derrotado pues a su juicio

“el sentido del método mutuo es reducir en varios años la instrucción primaria, pero el objetivo principal de la educación primaria es precisamente el de tener encerrados a los niños de las clases populares hasta su entrada en el mundo del trabajo”⁷⁹.

A su vez, Mariano Narodowski en su obra *Educación y Poder*, explica por qué esa metodología fracasó. Según su análisis, el método mutuo atentó contra el sustancial principio organizador de la escuela: la obediencia y jerarquía al docente; al dejar de ser éste el único agente exclusivo de transmisión del saber, se rompe

⁷⁹ QUERRIEN Anne (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Ediciones La Piqueta, Madrid, p.75.

el orden establecido. Por ello, a fines de la década del 50' el método mutuo fue desechado, y aunque hubo varios intentos y modificaciones para hacerlo perdurar, dado que su gran ventaja radicaba en su bajo coste económico, terminó por desaparecer.

Siguiendo las ideas de Cuesta (2005) importante es destacar, que para la realidad de España, que es totalmente extrapolable a otros países, el encierro en las escuelas y fábricas se deben comprender como acciones conjuntas en el proceso de escolarización obligatoria, pues esas eran las intenciones más profundas de la legislación educativa, penal y laboral de la época contemporánea.

En esta misma línea, Pilar Ballarín (1993) argumenta el desarrollo de la educación femenina en España. Para la autora, la educación de las mujeres debe ser entendida en el marco de las transformaciones que se producen en la familia durante este periodo.

“El Estado, de acuerdo con los intereses de la burguesía, desarrolla durante este siglo una política de control dirigida a establecer las bases de la nueva configuración social. La escuela obligatoria será el instrumento propagador de la moral burguesa, su idea de estado, familia e infancia. Se pretende generalizar e imponer una educación a las clases populares a través de una lengua nacional que facilite la inculcación de valores: el castellano, un sistema común de pesas y medidas para desarrollar un mercado nacional: el sistema métrico decimal, y el ideal de patria y unidad política acompañadas del desarrollo de toda una serie de hábitos: limpieza, regularidad, compostura, obediencia, diligencia, respeto a la autoridad, amor al trabajo y espíritu de ahorro. Todo ello encaminado a tutelar, moralizar

y convertir a las clases populares en honrados productores y sumisas domésticas”⁸⁰.

Si hablamos de Chile, en el año 1823 se promulga una nueva Constitución, la que fue redactada por el jurisconsulto español, Juan Egaña. En dicho documento, queda establecido el Consejo de Estado, el cual se dividió en secciones: la tercera de ella, fue la de **Instrucción Pública, Moralidad, Servicios, Mérito Nacional y Negocios Eclesiásticos**. Se destaca esta sección, pues fue la antecesora de los futuros ministerios de educación de Chile y su nombre es elocuente.

Para 1830 se habían producido ciertos avances y por ello, ya funcionaban 27 escuelas primarias en Santiago que contaban con dos mil estudiantes. A su vez, en 1828 José Joaquín de Mora, fundó el Liceo de Chile, institución destinada a entregar educación secundaria a jóvenes chilenos. Según sus propias palabras, estaba dirigido a *“formar a la elite dirigente del país, mediante programas muy renovados, incluyendo la economía y los idiomas extranjeros”*.

Por su parte, su esposa Fanny Delaneaux, fundó el 1º de mayo de 1828, un colegio para niñas, en cuyo plan de estudios se incluía la geografía y también el francés, pues éste era reconocido como signo de status, civilización y cultura. Muchas familias adineradas de la capital enviaron a sus hijas a dicho establecimiento. A modo de resumen para el año 1830:

⁸⁰ BALLARÍN Pilar (1993). *La construcción de un modelo educativo de <<utilidad doméstica>>*. En DUBY Georges & PERROT Michelle. Historia de las mujeres. El siglo XIX: Cuerpo, trabajo y modernidad, Tomo 8, Editorial Taurus, España, p. 293.

“funcionaban en Santiago y los distritos adyacentes, 26 escuelas primarias con asistencia media de 1.723 alumnos. Cuatro de ellas, 2 de hombres y 2 de mujeres, eran públicas. Las demás eran privadas o conventuales No hay datos ciertos sobre este último punto en el resto del país”⁸¹.

Durante este periodo, el país estaba normado por la Constitución de 1833, obra de Mariano Egaña, documento que rige al país por casi cien años, y la que sobre educación señala:

Artículo 153: “La educación es una atención preferente del gobierno. El Congreso formará un plan general de educación nacional; y el Ministro del Despacho respectivo le dará cuenta anualmente del estado de ella en toda la República”.

Artículo 154: “Habrá una Superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional, y su dirección bajo la autoridad del gobierno”⁸².

Según Nelson Campos, en dicha Constitución hay varios aspectos que a su juicio son “revolucionarios” y que él esgrime del siguiente modo:

- 1) La creación de un sistema nacional de enseñanza
- 2) El Estado toma control de la educación mediante una Superintendencia
- 3) Se crean las bases del Estado Docente como política educacional
- 4) Se amplía el control estatal a la educación en los colegios de órdenes religiosas
- 5) Se establecen las bases para los planes de estudio estatales, que deberán ser oficiales para contar con el reconocimiento de los estudios
- 6) Se organiza el Ministerio de Educación

⁸¹ CAMPOS Harriet Fernando (1960). *Desarrollo Educacional: 1810-1960*. Editorial Andrés Bello, p.16

⁸² Constitución Política 1833. Biblioteca Congreso Nacional.

Sin embargo, es importante considerar que esta normativa no prohibió que se siguieran constituyendo escuelas privadas a las cuales la clase alta chilena enviará a sus hijos, y en menor medida, a sus hijas. Asimismo, el control ejercido en las órdenes religiosas, nunca fue tan real, pues el poder de la Iglesia se hizo sentir frente a estas medidas.

Durante el dominio de la Constitución de 1833, se promulgó la **Ley de Reforma Pedagógica**, la que estableció:

“Artículo Primero: Se autoriza al Presidente de la República:

1o. Para invertir hasta la cantidad de un millón doscientos mil pesos (\$1.200.000) en la construcción de escuelas primarias. La construcción de estos edificios se hará por licitación pública, i en donde ello no fuera posible, directamente por el gobierno i de acuerdo con los planos aprobados por el Ministerio del ramo. Las escuelas a que se refiere el inciso precedente, se construirán en las capitales de provincia i de departamento en que actualmente no haya locales adecuados para una de hombres i otra de mujeres, i en los demás puntos en que el Presidente de la República lo juzgare necesario, prefiriéndose aquéllos en que los municipios ofrecieren locales adecuados.

2o. Para contratar en el extranjero profesores de uno u otro sexo, por el tiempo i el número que considere necesarios para el servicio de las escuelas normales i primarias superiores del país.

3o. Para invertir hasta la suma de veinte mil pesos en el pago de pasaje de los profesores indicados.

4o. Para invertir hasta la cantidad de cien mil pesos en la adquisición de mobiliario, atlas, modelos, colecciones, gimnástica i demás utensilios necesarios de enseñanza práctica; i para establecer, de un modo permanente, un museo de instrucción primaria.

5o. Para invertir hasta cien mil pesos en el fomento de las bibliotecas establecidas i que se establecieren en los liceos, debiendo ellas ser accesibles al público.

6o. Para invertir hasta quince mil pesos en las pensiones i gastos de viaje de los alumnos i maestros de la escuela normal de preceptores que se envíen a Europa o Estados Unidos para desempeñar a su vuelta el cargo de preceptores de escuelas primarias.

Art. 2o. Las autorizaciones precedentes durarán por el término de tres años. I por cuanto, oído el Consejo de Estado, he tenido a bien sancionarlo; por tanto, promúlguese i llévase a efecto como lei de la República”⁸³.

Resulta necesario destacar las contradicciones de esta legislación, pues para la educación de las mujeres no se contaba con maestras formadas en Chile, por tanto, toda la educación hacia ellas dependía de la labor realizada por la iglesia y no había por parte del Estado un real compromiso para hacer valer este decreto. Por otra parte, da cuenta de una de las principales políticas públicas de la época: traer profesores extranjeros y concentrar la “expansión” de las escuelas en las zonas urbanas, siendo que la mayor parte de la población vivía en sectores rurales.

Durante la primera mitad del XIX, Chile -a diferencia de gran parte del territorio americano- vivió un período de relativa estabilidad política, marcada por los gobiernos decenales de José Joaquín Prieto (1831-1841), Manuel Bulnes (1841-1851) y Manuel Montt (1851-1861), todos ellos caracterizados por una bonanza económica, producto de las exportaciones de salitre, cobre y oro. Sin

⁸³ Reforma Pedagógica de 1833. Biblioteca Congreso Nacional.

embargo, esta relativa estabilidad no puede aminorar el fuerte enfrentamiento entre liberales y conservadores.

“Vencidos los liberales (o *pipiolos*) por los conservadores (o *pelucones*), llega al poder el general Joaquín Prieto, a cuyo lado actúa Diego Portales como ministro, con un programa que pretendía restablecer a toda costa el orden y la autoridad. La Constitución de 1833, centralista y con sufragio restringido, expresa una sustancial modificación, pues su modelo de gobierno favorecerá ahora a los sectores conservadores tradicionales (restablece, por ejemplo, los mayorazgos, serio obstáculo para la división de la tierra). Pero en rigor, beneficia también (...) a todos los sectores productivos, ya que la instaurada República autoritaria, de formes rasgos presidencialistas, consolida el orden, organiza la hacienda pública y disciplina de ejército, por entonces factor de notoria inestabilidad”⁸⁴.

Durante las administraciones de Bulnes y Montt, se concretan varios hitos en materia educativa, como fue la fundación de la Universidad de Chile (1842), la creación de las Escuelas Normales de hombres (1842), y diez años más tarde, la de mujeres⁸⁵, además, el mejoramiento del Instituto Nacional, establecimiento emblemático de educación masculina que había sido fundado en 1813, en los albores de la independencia. Estos son los hitos educacionales que generaron alto impacto en las elites varoniles de la época. Sin embargo, los avances eran lentos en lo referido al grueso de la población pues,

“En 1840, los estudiantes primarios eran aproximadamente diez mil, lo cual significa que solamente el 1% de la población en edad escolar estaba atendida (Cox y Gysling, 1990: 34). Los estudiantes

⁸⁴ WEINBERG Gregorio (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. UNESCO, CEPAL, PNUD, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, p. 128.

⁸⁵ La relevancia de dicha institución será trabajada posteriormente.

secundarios eran apenas 20.000, lo que equivale al 0.02% de la población en edad escolar”⁸⁶.

Las obras en el campo educativo se comienzan a sentir en la década siguiente, donde sí se observa un aumento en la cobertura de la educación básica, pero las cifras siguen siendo bajas; según el Censo Nacional de 1854, sólo el 9.5% de los niños entre 7 y 15 años, estaban matriculados⁸⁷.

No obstante, en lo relativo a la educación de las mujeres, es en la década del 40’ del siglo XIX, cuando se comienzan a oír las voces que demandan una educación para las mujeres, entre ellas la voz del argentino Domingo Faustino Sarmiento, quien señaló:

“<<De la educación de las mujeres depende, sin embargo, la suerte de los estados; la civilización se detiene a las puertas del hogar doméstico cuando ellas no están preparadas para recibirla. Hay más todavía, las mujeres, en su carácter de madres, esposas, o sirvientas destruyen la educación que los niños reciben en las escuelas>>.

De un tono similar eran las críticas de los hermanos Amunátegui, quienes en 1856 consideraban que ya había pasado el tiempo <<en que se creía que el saber de una mujer leer y escribir era un mal indicio contra ella [sic]>>.

Estos intelectuales destacaban, enfáticamente que, incluso era más necesaria la educación primaria para una mujer que para un hombre,

⁸⁶ CAMPOS Nelson (2000), Op. cit., p. 60.

⁸⁷ SERRANO Sol, PONCE DE LEÓN Macarena & RENGIFO Francisca (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo I Aprender e leer y escribir (1810-1880)*. Editorial Taurus, Chile.

pues <<una mujer está más dispuesta que un hombre a transmitir sus conocimientos>>”⁸⁸.

Pero Chile, para esa época tenía una instrucción educativa según clases sociales y para la segunda mitad del XIX, no había instituciones de educación femenina a cargo del Estado. El avance en los procesos de alfabetización para las mujeres sólo se percibe después de la década del 50’.

“la educación femenina era impartida casi por completo en instituciones de la Iglesia. Las cifras proporcionadas por Luis Galdames revelan que las escuelas secundarias privadas (en su mayoría católicas) educaron a un promedio anual de 1.581 mujeres y 1.377 hombres entre 1854 y 1861”, que además se orientaba fundamentalmente a la imagen de la mujer dentro del hogar y por lo cual la organización de las materias incorporaba estudios de labores domésticas”⁸⁹.

Para una mayor comprensión del aumento de la cobertura y matrículas exponemos el siguiente cuadro:

⁸⁸ DE LA TAILLE Alexandrine (2011). *Tras las huellas de la educación católica femenina en el siglo XIX. Mujeres y Cultura*. En STUVEN Ana María & FERMANDOIS Joaquín (editores). Historia de las Mujeres en Chile Tomo 1. Editorial Taurus, Santiago, Chile, p. 310.

⁸⁹ ZAVALA San Martín Ximena (coord.) (2010). *Algunas otras: linaje de mujeres para el Bicentenario, 1810-2010*. Corporación Humanas, Santiago, Chile, p. 70.

CUADRO N° 1

Mujeres y Hombres Alfabetos en Porcentaje⁹⁰

	Hombres	Mujeres
1854	17,3	9,7
1865	20,2	13,8
1875	26,2	19,8
1885	31,7	26,2
1895	34,3	29,2
1907	42,0	37,9

Dichos progresos era menos de lo esperado. Para entender los lentos procesos que vivía la educación chilena en el siglo XIX, debemos destacar que el problema del analfabetismo fue crucial hasta el siglo XX. Así lo corroboran las cifras:

“Al final del mandato del Presidente Balmaceda, en el año 1889, existían 1.253 escuelas con un total de 114.656 alumnos. El analfabetismo era alto todavía, pues llegaba al 68% de la población”⁹¹.

Asimismo, Macarena Ponce de León, señala que:

“Si en 1854 la escolarización alcanzaba 93,5 niños de cada mil, en 1907 era de 290 aproximadamente, mientras las habilidades de lectura y escritura se habían expandido desde 127,6 hasta 456 en el mismo período (...) El balance del siglo no fue positivo. Después de setenta años de crecimiento, inversión e institucionalización del sistema de instrucción primaria, Chile tenía más escuelas –2.627 en

⁹⁰ “Anuario Estadístico de la República de Chile”, Volumen V, Instrucción, Año 1916. En EGAÑA Barahona, María Loreto, SALINAS Álvarez, Cecilia, NÚÑEZ Prieto, Iván, (2003). *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Editorial Lom, Santiago, p. 66.

⁹¹ CAMPOS Nelson (2000), Op- cit., p. 68.

1906– pero sólo tres de cada diez niños estaba matriculado en ellas; sólo uno de cada diez asistía a la escuela, y el Censo de 1907, constató un elevado porcentaje de analfabetismo entre la población en edad escolar, cercano al 62%, incluso superior al 60% a nivel nacional”⁹².

En lo que se refiere al desarrollo educacional de las mujeres, es necesario mencionar la presidencia de Montt, pues éste comenzó su mandato con 30 escuelas fiscales de mujeres que sumaban 1.200 alumnas, y al finalizar su período, funcionaban 139 con 6.400 estudiantes. Sin embargo, es necesario recalcar que

“La sociedad chilena de la primera mitad del siglo XIX se establece como un modelo asentado en una normativa relativamente hegemónica que proviene del dominio del pensamiento conservador-católico. La concepción de la mujer se articula especialmente en un rol único, como es el lugar que ocupa en el espacio familiar- en tanto hija, madre, esposa-. Y es en ese espacio familiar donde la mujer va a ejercer sus capacidades y las leyes de lo que constituye su restringido dominio social”⁹³.

No es posible desconocer que los recursos eran pocos, pero la persistente exclusión femenina obedeció a razones sociales, culturales y religiosas, y además debemos sumar la situación geográfica, pues el Estado chileno desde 1871 dividió las escuelas elementales en urbanas y rurales, lo cual redujo a las escuelas rurales a una segunda categoría.

⁹² PONCE DE LEON Macarena (2010). *La llegada de la escuela y la llegada a la escuela: la extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907*. En Revista Historia (Santiago) [online], vol.43, n.2, p. 451.

⁹³ ELTIT Diamela (1994). *Crónica del sufragio femenino en Chile*. Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), Santiago, p. 17.

“Los preceptores de éstas recibieron en el futuro un sueldo menor; las inversiones en infraestructura, importantes en el década del ochenta, favorecerán a las escuelas urbanas, tanto por la asistencia irregular de alumnos, como por la falta de profesores adecuadamente capacitados; los normalistas coparon preferentemente y progresivamente las plazas urbanas”⁹⁴.

Serán estas dificultades económicas, añadidas a la baja asistencia de estudiantes, las que llevarán al Estado chileno a decretar el establecimiento de escuelas mixtas en 1881. Dicho decreto contribuirá, en parte, a la feminización de las aulas, pues establece que en cualquier localidad que presente entre 300 y 600 habitantes en un radio no mayor a los dos kilómetros, deberán fundarse escuelas mixtas, y que en aquellas aulas que acojan a niños y niñas de 5 a 12 años debería haber una preceptora.

De este modo, las escuelas mixtas permitieron un campo más vasto para la presencia femenina en la enseñanza; con su labor, se mejoraba la oferta educativa, especialmente en las zonas rurales que contaban con pocos habitantes, y con muchos menos infantes asistiendo a la escuela. Así, la feminización de la docencia implicó también la ruralización del trabajo del magisterio.

Pero según la autora Macarena Ponce de León, el problema de fondo en el sistema de educación chileno residía en que las escuelas no se ubicaron donde

⁹⁴ EGAÑA Barahona, María Loreto (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Ediciones LOM, Santiago de Chile, p. 58.

habitaba la mayoría de la población, pues la red de escuelas públicas se implantó aleatoriamente sobre el territorio nacional pero con una clara preferencia por las zonas urbanas en desmedro de las zonas rurales, en las cuales se asentaba la mayor parte de la población.

En general, la configuración del sistema de educación primaria chileno fue un proceso lento, marcado por la precariedad. Dichas características se repiten en otras partes del continente. Por ejemplo, para el caso venezolano, Emma Martínez señala:

“Las escuelas femeninas de la época no tendrían salida hacia estudios superiores. Las mujeres sólo tuvieron acceso a estudios elementales que, de antemano, no las acreditaban hacia la universidad ni hacia ninguna otra opción educativa. Sin embargo, más tarde, conformarían una mayoría en la masa laboral dedicada al magisterio, en los sindicatos gremiales y otras actividades”⁹⁵.

La diferenciación del currículo educativo según sexo, fue un rasgo que se repitió en otros países así como también el hecho de que la educación de la mujer fuera una tarea encomendada a las órdenes religiosas. Así lo documenta Francoise Mayeur para el caso de Francia y Bélgica, pos-periodo revolucionario

“Sin duda donde mejor se puede evaluar la ambigüedad del nuevo modelo, que no distingue en absoluto entre clases sociales, es en los contenidos que las fuerzas laicas proponen para sustituir la educación que daban las religiosas. La mujer no está destinada a <<la ciencia>>, e incluso más allá de la escuela primaria, los aprendizajes que se le

⁹⁵ MARTINEZ V, Emma (2008). *La educación de las mujeres en Venezuela 1870-1940 o reconstruir la historia de Venezuela incluyendo a las mujeres*. En Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, diciembre, vol.13, no.31, p.127.

imparten son limitados. En efecto, ni los republicanos franceses, ni los liberales belgas han abandonado el ideal de la mujer en el hogar. En tanto sus competidores y predecesores, tienen miedo de que el exceso de conocimientos librescos aparte a las mujeres de su misión de madres y de esposas”⁹⁶.

En el caso español Pilar Ballarín señala:

“La escuela se abrió a las niñas sin tener muy claro cuáles debían ser los contenidos de su instrucción ya que nunca se puso en duda que su educación tuviera otra finalidad que el mejor cumplimiento de su función social –la que dictaba su naturaleza: ser madres y esposa- y que se aprendía en familia. Los conocimientos intelectuales son contrapuestos a la feminidad”⁹⁷.

Esta premisa es posible observarla también para el caso chileno, ya que tempranamente se establecen currículos diferenciados entre hombres y mujeres. Posteriormente, analizaremos cómo esto repercute en la formación del profesorado.

Si hacemos un balance para el caso chileno en lo referente al currículum, la Ley de 1860 definió que éste debía ser igual para ambos sexos en las escuelas elementales, pero diferentes en las superiores:

“Por este motivo, las niñas podrían ser instruidas en lectura y escritura del idioma patrio, en la doctrina y la moral cristiana, en la aritmética y sistema legal de pesos y medidas, en la gramática castellana y en el

⁹⁶ MAYEUR Françoise (1993). *La educación de las niñas: el modelo laico*. DUBY Georges & PERROT Michelle. Historia de las mujeres. El siglo XIX: La ruptura política y los nuevos modelos sociales, Tomo 7, Editorial Taurus, España, p. 261.

⁹⁷ BALLARIN Domingo Pilar (1996). *Dulce, buena, cariñosa...en torno al modelos de maestra/madre del siglo XIX*. En CALERO, Inés; FERNANDEZ DE LA TORRE, M. Dolores. El modelo femenino: ¿Una alternativa al modelo patriarcal? Estudios sobre la Mujer. Universidad de Málaga, p.71.

compendio de la Historia de Chile en las escuelas elementales y superiores, pero en estas últimas, no tendrían acceso a los conocimientos de dibujo lineal ni a la enseñanza de la Constitución Política, recibiendo en cambio, enseñanza de la economía doméstica y de las labores de aguja”⁹⁸.

Siendo el Estado el principal motor educativo, es importante mencionar otros intentos de escolarización femenina que no prosperaron, como fueron las **escuelas alternadas** que se implementaron entre 1872-1881. Su nombre se debe a que algunos días y en ciertos horarios, asistían hombres y en otros, mujeres. Esta idea es de autoría del ministro Abdón Cifuentes, quien argumentó:

“La alternación por días ahorra a los alumnos la mitad de los viajes, los cuales en los campos a veces son largos, y les deja libres tres días de la semana en que pueden ayudar en los trabajos de la familia”. Era una estrategia por asegurar una mayor asistencia en lugares de escasa población. Estas escuelas estarían a cargo de preceptoras, aprovechando el doble papel pedagógico y doméstico de las mujeres sobre los niños, cuyas edades no podían superar los 12 años. Había consenso sobre las muchas “escuelas inútiles” en el campo, pero también era mayoritaria la opinión de que la alternancia limitaba excesivamente el tiempo destinado a la instrucción. Cifuentes nunca logró que se legislase a favor de la escuela alternada, aunque ella se utilizó desde 1872, registrándose un total de 94 dos años después. Luego desaparecen de la estadística”⁹⁹.

⁹⁸ EGAÑA Barahona, María Loreto, SALINAS Álvarez, Cecilia, NÚÑEZ Prieto, Iván, (2003). *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Editorial Lom, Santiago, pp. 62-63.

⁹⁹ PONCE DE LEÓN Macarena (2010), Op. Cit., p. 471.

Dicho sistema fracasó, pues si ya se evidenciaban problemas de asistencia con horarios normales, el desbarajuste producido con esta propuesta fue mayor.

Por esos mismos años, y bajo el ministerio de Domingo Amunátegui, también se implementaron **escuelas - talleres** en las ciudades de Santiago y Valparaíso. Estas escuelas tenían por finalidad entregar conocimientos básicos a las mujeres de los sectores populares con el objetivo de que éstas desarrollaran algún oficio. Las condiciones para ingresar a estos establecimientos eran tener como mínimo doce años y buena salud; certificar buena conducta y conocimientos de lectura, escritura y aritmética.

Cabe destacar que en todo tipo de educación orientada a las mujeres, el comportamiento y la actitud de las estudiantes eran rasgos imprescindibles, así como también el currículo fuertemente marcado por una construcción tradicional de género, pues las materias que cursaban consistían en costura, bordado, lavado, cocina, calzado, y economía doméstica.

Las causas de porqué este plan de formación no prosperó no están del todo claras, pero una vez más ante un conflicto bélico el Estado chileno recortó el presupuesto de la educación, y en especial el de las mujeres.

Al analizar la estructura general de la educación de la mujer en el siglo XIX podemos afirmar que:

“La primera mitad del siglo XIX, promueve una imagen de mujer basada en valores formativos, extraídos de principios morales y de asistencia. Conductas tales como la caridad, la abnegación y la rectitud, son los requerimientos principales del modelo impuesto por la

época. La única expansión vital a la que la mujer puede acceder, le es asignada por el matrimonio, donde ella va a encontrar la legitimación de su lugar social, pues le asegura el cumplimiento satisfactorio de un rol que culmina con el acto de la maternidad. De tal manera que, matrimonio y maternidad, son percibidos como obligaciones sociales y morales que garantizan un destino correcto en el interior de la comunidad en la que habita”¹⁰⁰.

Es importante destacar la condición de la mujer y la función que se le asignó a la educación que ésta recibía, pues demuestra que el currículum femenino era bastante homogéneo a pesar de las diferencias sociales, ya que las materias cursadas por las estudiantes de liceos y escuelas técnicas poseían un marcado acento en la construcción de género, pues en ambos currículos hay una esmerada preocupación por las labores de cuidado en el hogar, higiene y moral, que remitían a las mujeres al espacio privado.

2.2. Enseñar a enseñar: Escuelas Normales para Maestras

“No olviden jamás hijas mías, las modestas habitaciones en las cuales han nacido, ni los hogares humildes en los cuales la mayor parte de ustedes irán después a pasar su vida. No olviden que todo lo que se les proporciona aquí: casa, alimento, educación, es un préstamo que ustedes reciben de sus conciudadanos, i que sólo pueden pagar semejante deuda haciendo lo que de ustedes se espera; primero buenas alumnas de esta Escuela i después buenas maestras del pueblo”

Discurso de la educadora alemana Teresa Adametz, en relación a la reforma de la Escuela de Preceptoras de Santiago, 1886.

Según Pablo Pineau las piezas que se fueron ensamblando para articular la reordenación pedagógica de la escuela se concretan en varios factores

¹⁰⁰ ELTIT Diamela (1994), Óp. cit., p. 17.

relacionados con nuevas formas y espacios de escolarización¹⁰¹. Una vez producida la independencia de los países americanos, los líderes de las nuevas naciones comienzan a delinear los procesos de conformación de los sistemas nacionales de educación.

Frente a la necesidad de consolidar los flamantes Estados Nacionales, las elites decidirán que la educación e instrucción son necesarias y fundamentales para este proceso. Es así como a mediados del siglo XIX, se comienzan a instalar las primeras escuelas normales con el objetivo de formar a los futuros educadores.

Una figura notable en este proceso será el argentino Domingo Faustino Sarmiento¹⁰², quien será un personaje relevante en su país y en otros como Chile, donde dirigirá una de las Escuelas Normales.

“Sarmiento fue uno de los más importantes defensores de la función civilizadora de la escuela. Como lo planteó en 1852, en un artículo

¹⁰¹ El autor enumera: “a) la homología entre la escolarización y otros procesos educativos, b) la matriz eclesiástica, c) la regulación artificial, d) el uso específico del espacio y el tiempo, e) la pertenencia a un sistema mayor, f) la condición de fenómeno colectivo, g) la Constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar, h) la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, i) el docente como ejemplo de conducta, j) una especial definición de la infancia, k) el establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, l) la generación de dispositivos específicos de disciplinamiento, m) la conformación de currículos y prácticas universales y uniformes, n) el ordenamiento de los contenidos, ñ) la descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar, o) la creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, y p) la generación de una oferta y demanda impresa específica” En Pineau, 2001, Op. cit., p. 3.

¹⁰² Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), fue un intelectual argentino que durante la tiranía de Juan Manuel de Rosas, se exilia en Chile, donde desempeña un importante papel en el desarrollo de la educación siendo el organizador de las Escuelas Normales. Después de ejercer labores diplomáticas en Chile, Perú y Estados Unidos, regresa a su país, siendo elegido presidente por el período de 1868 -1874.

publicado en el *Monitor de las Escuelas Primarias*, el maestro de escuela era capaz de integrar a los hombres a la civilización, superando su estado natural de salvajismo. A diferencia del juez que sólo era capaz de castigar el delito o el sacerdote que sólo enmendaba el agravio moral o del militar que sólo reprimía el desorden público, el maestro de escuela era capaz de curar en forma radical los males sociales, imprimiendo en los niños el mismo espíritu, las mismas ideas, la misma moralidad. Pero en las clases bajas, la tarea del maestro era en gran medida destruida o debilitada por las propias familias, cuyos hábitos y costumbres eran herencia de los pueblos salvajes originarios”¹⁰³.

Las Escuelas Normales, establecidas en casi en todo el mundo durante el siglo XIX, serán las encargadas de formar a los docentes primarios durante un siglo y medio. En Chile, ese proceso se desarrolló entre 1842 y 1973. Durante sus 132 años de vida contaron con diez planes de estudios¹⁰⁴.

Entre las razones para que en 1840 se constituyera el sistema nacional de educación en Chile, Amanda Labarca destaca tres factores:

- La relativa estabilidad política y social que tiene el país, que permite contar con recursos.
- Esta estabilidad <<relativa>> para algunos, pero excepcional en la región, promueve la llegada de intelectuales latinoamericanos que escapan de los conflictos, los cuales tendrán una influencia en el llamado <<movimiento intelectual de 1842>>.

¹⁰³ ROJAS Flores Jorge (2010). *Historia de la Infancia en el Chile Republicano 1810-2010*. Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI, Chile, p.168.

¹⁰⁴ Las fechas a cada plan de estudios corresponden a los siguientes años: 1842, 1860, 1883, 1890, 1913, 1929, 1944, 1964 y 1967.

- Dicho movimiento intelectual, contó con el apoyo de una administración que estuvo dispuesta a intervenir en educación, destacándose la figura de Manuel Montt, quien será Ministro de Instrucción Pública entre 1841 y 1845, y posteriormente Presidente de Chile entre 1850 y 1860.

Según los autores Cristián Cox y Jacqueline Gysling, entre 1842 y 1880 se produce la constitución del sistema de enseñanza normal con los planes de 1842 y 1860, mientras el periodo comprendido entre 1881 a 1927, estará marcado por la influencia pedagógica alemana y la extensión del sistema de enseñanza normal, con los planes de 1883, 1890 y 1913. Esta idea es compartida por Osvaldo Cazanga, quien denomina al período de 1880 a 1920 como una etapa marcada por el positivismo pedagógico y la influencia alemana posterior a la guerra franco-prusiana.

“llamado oligárquico-liberal desde el punto de vista social, caracterizado por el proceso de formación o maduración de los estados nacionales en el plano político y por la vinculación de América Latina al mercado mundial en el plano económico, implementando el modelo de desarrollo agroexportador o primario exportador. En lo educacional este periodo corresponde a la creación de los sistemas educativos latinoamericanos, con un fuerte predominio de las corrientes positivistas, de origen francés e inglés”¹⁰⁵.

¿Pero cuáles eran las características que presentaba el sistema educativo en su conjunto? De manera general, podemos afirmar que el Estado concentra la

¹⁰⁵ CAZANGA Moncada Osvaldo. *Notas para un curso de Historia de la Educación Pública Chilena*, Santiago, p.82.

responsabilidad del mejoramiento educacional de los ciudadanos. Así, el sistema educacional tiene un carácter público y centralizado¹⁰⁶.

Al analizar el contexto mundial en el que estas instituciones aparecen, es necesario considerar que la conformación de un sistema escolar y moderno exigió la creación de un cuerpo docente formado *ad hoc* a los requerimientos del propio Estado. En estas condicionantes, podemos encontrar la génesis y expansión de las Escuelas Normales a lo largo del siglo XIX en todo el mundo.

El sistema educativo chileno establecerá tres niveles: a) Primario, b) Secundario y c) Terciario o superior, cuyo organismo principal lo constituye la Universidad de Chile, la cual dependía del Presidente de la República con la facultad de nombrar al rector. Esta entidad tuvo dentro de sus funciones supervisar la totalidad del sistema educacional. La Facultad de Filosofía y Humanidades, fue la encargada de supervigilar la enseñanza en todas sus ramas, tarea que se traspasará, en lo referente a la enseñanza primaria y normal, al Ministerio de Instrucción Pública en 1860.

Para mediados del siglo XIX, el sistema educacional chileno estará fuertemente segmentado, característica que perdura hasta hoy. Por una parte, tenemos una educación secundaria cuyo fin era facultar el ingreso a la universidad para una élite, y por otra, un sistema primario cuyos destinatarios eran los sectores populares. Esta bifurcación del sistema chileno desde sus inicios, a juicio de Amanda Labarca, se explica por las visiones contrapuestas de los dos intelectuales más influyentes del país durante el XIX, nos referimos a Andrés

¹⁰⁶ COX Cristian & GYSLING Jacqueline (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Editorial CIDE, Santiago.

Bello¹⁰⁷, quien será el primer rector de la Universidad de Chile y a Domingo Faustino Sarmiento, el promotor y primer director de la Escuela Normal. Así los describe la educadora Amanda Labarca:

“Bello es el erudito por excelencia, hombre de gabinete y de libros, señor del pensamiento antes que soldado de cualquier causa (...) Sarmiento fue un rebelde, un luchador, un auto didacta, un hijo del pueblo (...) Sarmiento luchaba por erigir la educación primaria común en garantía de orden y progreso futuro. Bello aspiraba a formar para regirlos, una élite aristocrática, si no de sangre, distinguida por su cultura. Para Bello, el problema era enseñar a gobernar masas lentamente extraídas de su primitiva incultura; para Sarmiento, era elevar rápidamente esas masas a la categoría de ciudadanos de una república en marcha...Bello preside la fundación de la Universidad, bajo cuya tuición coloca a todos los demás establecimientos de la república, incluso las escuelas primarias...Sarmiento funda la carrera del preceptorado. La eleva a la dignidad de una disciplina científica; traza los derroteros de la escuela primaria”¹⁰⁸.

Estas visiones contrapuestas son analizadas por Carlos Ruiz, quien en su libro *“De la República al mercado. Ideas educativas y política en Chile”* demuestra que ambos intelectuales son exponentes de dos posturas frente a la

¹⁰⁷ Andrés Bello López (1781 - 1865), venezolano de nacimiento, fue un filósofo, poeta, filólogo, educador y jurista; considerado como uno de los humanistas más importantes de América. Fue maestro del Libertador Simón Bolívar y participó en el proceso revolucionario de Venezuela. En 1829 fue contratado por el gobierno chileno desempeñándose como profesor, senador y rector de la Universidad de Chile debido a su gran aporte al país se le otorgó la nacionalidad por gracia en 1832. Como legislador fue el principal artífice del *Código Civil (1840-1855)*, una de las obras jurídicas americanas más influyentes de su época.

¹⁰⁸ LABARCA Amanda (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*, Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, pp. 103-104

educación que marcarán todo el siglo XIX. Así, se justificará la estructuración de un sistema educación dual entre las clases populares y la elite.

“Esta priorización es muy clara por ejemplo en el pasaje del “Discurso pronunciado en la Instalación de la Universidad de Chile”, con que el rector Andrés Bello inaugura las actividades de esa corporación: Otros pretenden –sostiene Bello en expresa alusión a Domingo Faustino Sarmiento (...) *que el fomento dado a la instrucción científica se debe de presencia a la instrucción primaria. Yo ciertamente soi de los que miran la instrucción jeneral, la educación del pueblo como uno de los objetos mas importante i privilegiados a que pueda dirijir su atención el gobierno...Pero por eso mismo creo necesario y urgente el fomento de la enseñanza literaria i científica... es la fuente de donde la instrucción elemental se nutre i se vivifica; a la manera que en una sociedad bien organizada la riqueza de la clase más favorecida por la fortuna es el manantial de donde se deriva la subsistencia de las clases trabajadoras, el bienestar del pueblo*”¹⁰⁹.

De este modo, destaca Ruiz, la educación popular para estas elites del XIX tiene una clara función de control social, cuyo principal vector fue la religión. El objetivo de la educación, convertida en una empresa moralizadora fue legitimar las jerarquías sociales, y a su vez intentar apartar los vicios y costumbres de los sectores populares que estancaban la eficiencia productiva del país. Este paradigma que se gesta entre 1830 y 1870 determinará, las prioridades y las grandes líneas del desarrollo de la educación durante casi todo el siglo XIX en el país.

¹⁰⁹ RUIZ Schneider Carlos (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Ediciones LOM, Santiago, p.46.

Sin embargo, el autor hace hincapié en las resistencias a la expansión educacional tanto en los grupos tradicionales como las de los políticos liberales a partir de las ideas económicas imperantes en la época. Aunque Ruiz no se detiene específicamente a analizar el caso de la educación femenina, esta investigación considera que su planteamiento se contrapone a lo expresado por Ponce de León quien afirma que:

“Educar a las mujeres fue tempranamente valorado por las élites políticas como una forma de asegurar la formación de los niños, futuros ciudadanos. La concepción de una familia burguesa cuyo espacio doméstico era protegido por la mujer hizo de la madre la figura esencial en la educación de sus hijos. Desde la década de 1840, el Estado dispuso la apertura de escuelas fiscales de mujeres en cada capital de departamento, extendiendo su número a medida que se abría un mercado femenino de preceptoras normalistas. Asimismo, brindó su apoyo a la organización de una educación de élite en torno a los colegios de congregaciones de vida activa”¹¹⁰.

Las argumentaciones que destacan mayor expansión de la matrícula femenina sobre la base de un exhaustivo análisis estadístico de las fuentes, obvian una mirada más estructural sobre el fenómeno. Por una parte, la matrícula de las mujeres debía crecer más porque partía de una clara situación de menor desarrollo. Pero el punto que encontramos más crítico de su postura, es no cuestionar el tipo de educación que recibió la mujer, pues nunca estuvo en los planteamientos de la elite dirigente promover una educación emancipadora, sino por el contrario confinarla a los rígidos mandatos de género que la recluían en el hogar o en su función social de la maternidad. Asimismo, la autora tampoco hace la distinción *entre las mujeres*, pues ese ideal de familia burguesa a la cual ella

¹¹⁰ PONCE DE LEÓN Macarena (2010), Op. cit., p. 456.

hace referencia, distaba de la gran realidad de las mujeres de la época, las que en su mayoría pertenecían a los sectores populares.

La Escuela Normal de Preceptores de Santiago fue fundada el 18 de Enero de 1842, bajo el gobierno de Manuel Bulnes. El Ministro de Instrucción Pública era Manuel Montt, y la Escuela fue dirigida por Sarmiento. Los requisitos para ingresar eran:

*“tener, por lo menos, dieciocho años de edad, instrucción regular en leer y escribir, y acreditar por medio de una información sumaria buena conducta, decidida aplicación y pertenecer a una familia honrada y juiciosa”*¹¹¹.

En las condiciones de ingreso hay una intención de resguardar la admisión para que no cualquier persona de los sectores populares ingresara a ella, así se garantizaba la adscripción al orden moral de las fracciones dirigentes, excluyendo de este modo a ese sector amenazante, tanto del orden moral como social, que significaban los grupos populares.

El sistema de estudio en las Escuelas Normales correspondía a un régimen de internado, para lo cual sus estudiantes recibían una escuálida pensión para sus gastos de mantención y vestuario. El futuro preceptor o preceptora, se comprometía a trabajar durante siete años en el lugar donde el gobierno estimase conveniente. De este modo, el ser alumno o alumna de una escuela normal llevaba implícito el contrato laboral.

¹¹¹ Artículo 5 del Decreto de Fundación de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago. Archivo Nacional.

El sistema de internado se debe entender también por la necesidad de re-educar a ese estudiante que provenía de sectores populares, así se impartía un fuerte control disciplinario en la misma institución donde se estaba formando para ser maestro. Esta realidad se repitió en gran parte del continente, así lo relata Gladis Leoz para el caso argentino:

“La fuerte política alfabetizadora de ese momento no sólo tenía como objetivo la mera enseñanza de los rudimentos básicos de la lecto-escritura, sino la configuración de nuevas formas de pensamiento que posibilitarán la reorganización del sistema social”¹¹².

En Chile, la Escuela Normal femenina fue creada en 1854, con un sistema de internado y con un plan de estudios igual al de los hombres, exceptuando el curso de *Costura, Bordado y Otros trabajos de aguja*. A dicha institución ingresaban niñas de 10 a 12 años. La investigadora Alexandrine de La Taille, releva la importancia de la llegada de las religiosas del Sagrado Corazón, pues a su juicio dicha congregación jugó un papel crucial en la expansión de la matrícula femenina. Sobre ello, señala que en 1853 existían 387 escuelas para varones y 184 para mujeres

“El alumnado se componía de 17.553 hombres y 5.693 mujeres. Estas cifras poco alentadoras cambiarían notablemente en un lapso de no más de veinte años. Hacia 1876 se registran 675 escuelas de hombres y 430 de mujeres, lo que se traducía en un alumnado compuesto por 48.916 hombres y 36.922 mujeres. Aunque las mujeres seguían siendo menos que los hombres instruidos, el

¹¹² LEOZ Gladis. *Cien años del normalismo en el imaginario social argentino* En *Revista Hermes*, N° 2, Argentina.

considerable aumento de las escuelas que estaban dispuestas para educarlas era un dato mucho más relevante”¹¹³.

La razón por la que el Estado chileno delegó la dirección de la formación de profesoras a las religiosas del Sagrado Corazón, se explica en el interés del Estado por formar madres letradas, por lo que la labor de las religiosas sería crucial.

No obstante, es necesario destacar que el acuerdo entre Estado e Iglesia, no fue unánime pues se produjeron debates públicos, registrados en la prensa de la época, por ejemplo en la *Revista Católica* fundada en 1843 y el polémico artículo de Juan Nepomuceno Espejo en *El Crepúsculo* publicado el 1° de febrero de 1844, titulado “*Observaciones sobre la educación de las mujeres dirigidas a las señoras directoras de colegios en Santiago*”, en el cual critica la educación de las mujeres de la época, la que según sus palabras, sólo exalta virtudes y cualidades “femeninas” y releva el papel que pueden jugar las mujeres en la formación del Estado-Nación. Es por ello que Ana María Stiven subraya que para 1840:

“se vio aparecer las primeras polémicas sobre la educación femenina, se divulgó una abundante literatura que reflexionaba sobre el ser femenino y su rol social. Originarias de la Iglesia o de sectores que veían en la incorporación de la mujer una amenaza al orden social, la mayoría de estas publicaciones ofrecieron una respuesta a aquellas iniciativas que buscaban, desde la educación, incorporar más activamente a la mujer en la sociedad civil. Se trata principalmente

¹¹³ DE LA TAILLE Alexandrine (2011). *Tras las huellas de la educación católica femenina en el siglo XIX. Mujeres y Cultura*. En STIVEN Ana María & FERNANDOIS Joaquín (editores). *Historia de las Mujeres en Chile Tomo 1*. Editorial Taurus, Santiago, Chile, p. 311.

de traducciones de opúsculos españoles y franceses aparecidos en el contexto del debate que se libraba en Europa, especialmente en Francia, entre la educación católica y la estatal”¹¹⁴.

Así discrepa con el argumento de Alexandrine de La Taille, pues las razones para la creación de escuelas y la dirección de la formación del profesorado, está en que

“El control que la mujer ejerce sobre la esfera familiar privada la convierte en una pieza clave tanto para la Iglesia, que busca mantener su imperio sobre las conciencias y, a través de ellas, su acceso al poder político del Estado, como para los sectores laicos y liberales, que consideran que la mujer debe ser adoctrinada para defender la autonomía social y política contra una Iglesia que impide los avances de la modernidad. En definitiva, la mujer se convierte en un peón en la polaridad modernidad-tradición, así como en aquella que opone la autoridad de Estado a la tuición eclesiástica”¹¹⁵.

Es por ello que Carlos Ruiz (2010), hace hincapié en el papel preponderante que jugó la iglesia católica, pues ésta argumentará que la educación católica es la única que puede ser funcional a la mantención del orden social.

Inserto en este debate sobre modernidad y tradición de la sociedad chilena del siglo XIX debemos entender la acción del Estado (en manos de una elite profundamente conservadora y católica) en la dirección de la primera Escuela Normal Femenina del país, lo cual sirvió para tranquilizar a los sectores conservadores, quienes no estaban de acuerdo con que las mujeres ejercieran

¹¹⁴ STUVEN Ana María (2011) *La Educación de la Mujer y su acceso a la universidad: un desafío republicano*. En STUVEN Ana María & FERMANDOIS Joaquín (editores). *Historia de las Mujeres en Chile* Tomo 1. Editorial Taurus, Santiago, Chile, p. 353.

¹¹⁵ *Ibid*, p. 342.

como maestras, ya que con su trabajo se exponía el carácter y moral de su familia y esposo.

Si revisamos la presidencia de Manuel Bulnes (1842-1851) y Manuel Montt (1851-1861), podremos constatar un fuerte desarrollo del sistema educacional pero la cobertura seguía siendo bajísima; esto fue lo que motivó la reestructuración del sistema primario y de las escuelas normales mediante la **Ley Orgánica de Educación** aprobada por Montt en 1860. Ésta consolidó la idea del Estado como garante de la escuela primaria y su gratuidad. Asimismo, se propuso aumentar la cobertura mediante:

- “1) La creación de una escuela por cada 2000 habitantes
- 2) Distinguía entre escuelas elementales y superiores, estableciendo que debía existir una escuela superior masculina y otra femenina en cada cabecera de departamento
- 3) Exigía a todos los conventos y monasterios abrir una escuela gratuita
- 4) Separaba la enseñanza primaria y normal de la tutela de la Universidad de Chile”¹¹⁶.

Si analizamos las cifras en cuanto a cobertura en educación primaria, lo que predomina es la insuficiencia

“En la Memoria del Rector Bello del año 1845 se señala por ejemplo que la población de Chile en 1854 alcanza a 1.178.000 personas y a 235.600 la de las personas en edad de educarse; asisten a la escuela –incluyendo a los niños de la élite – 23.431 alumnos, esto es el 10% de los niños en edad de educarse. En este mismo año, el presupuesto de la instrucción primaria alcanza aproximadamente al 40% del

¹¹⁶ COX & GYSILING (1990), Op. cit. p. 42.

presupuesto de la instrucción primaria, en circunstancias de que los alumnos que asisten a escuelas públicas, siendo escaso, es 3 veces mayor que el que asiste a escuelas privadas, donde en general, con algunas excepciones se educa la élite. En todo caso, el presupuesto para la educación secundaria y superior, netamente minoritaria, se lleva el 60% del gasto público en educación”¹¹⁷.

Las cifras de la escuela primaria repercutían en las Escuelas Normales, pues para ingresar a estas instituciones se exigía a lo menos saber leer y escribir. Pero la ley de 1860, además estableció un nuevo plan de estudios, tanto para la enseñanza primaria como para las Escuelas Normales, los cuales tenían contenidos según el nivel: elemental, superior y normal. Así, esta ley confirma la segmentación del sistema educativo chileno. La educación primaria dependiente del Ministerio y la formación superior a cargo de la elite intelectual formada en la Universidad.

En lo referente a los planes de estudio de las normales en el periodo de su fundación, éstos duraban tres años y su currículum para los hombres era el siguiente:

- I. Formación General:
 - Dogma y moral religiosa
 - Leer y escribir con perfección
 - Gramática y ortografía castellana
 - Nociones generales de Historia y particulares de Chile
 - Geografía descriptiva
 - Dibujo lineal
 - Aritmética comercial

¹¹⁷ RUIZ (2010), Op. cit. p. 30.

En el caso de las escuelas de preceptoras se agrega costura, bordado y otros trabajos de aguja. El resto del currículum será el mismo:

II. Formación Profesional

1) Teorías de la Transmisión

2) Técnicas de la Transmisión

- Conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua y simultánea

III Disciplina.

A grandes rasgos, destaca de este plan de estudio la fuerte impronta moral por un parte, y por otra, el acento humanista, lo que ejemplifica la influencia francesa. En un período en que la naciente república está definiendo su economía, la formación del profesorado demuestra una total desconexión con el sistema productivo chileno de la época. La reforma llevada a cabo en 1860, significó establecer el siguiente plan de estudios para los hombres:

I Formación General:

Elemental:

- Lectura y escritura
- Doctrina y moral cristiana
- Elementos de aritmética práctica
- Sistema legal de pesos y medidas

Superior:

- Gramática castellana
- Aritmética
- Geografía
- Compendio de Historia de Chile
- Compendio de constitución política
- Dibujo lineal

Normal:

- Historia sagrada
- Dogma fundamental de la fe
- Historia de América
- Historia de Chile
- Geometría
- Física y química
- Música vocal
- Elementos de agricultura
- Vacunación

En el caso de la escuela de preceptoras, éste no incluye el compendio de constitución política, geometría, química y vacunación. Se imparte dibujo natural, en vez de dibujo lineal; dogma moral y religiosos en vez de dogma fundamental de la fe; horticultura en vez de elementos de agricultura, y se agrega el de economía doméstica, costura, bordado y demás labores de aguja y cosmografía. El resto del currículum será:

II. Formación Profesional

1) Teorías de la Transmisión

2) Técnicas de la Transmisión

- Pedagogía técnica y práctica.

III Disciplina.

Con dicho plan formativo, la investigadora Alexandrine de La Taille destaca que

“Es interesante constatar a través de esta comparación que los tiempos destinados a las clases y a los estudios eran muy similares en el caso de los hombres y las mujeres. Asimismo, a pesar de ser

educados según el rol social, compartían varios contenidos de sus planes de estudios, como matemáticas, gramática e historia, aunque éstos tenían énfasis distintos. Eran propias de cada sexo, en cambio, asignaturas específicas, como latín y economía doméstica o trabajo manual. Por lo mismo, no se podría colegir que la educación femenina fuera tan diferente a la masculina, como ha sostenido parte de la historiografía”¹¹⁸.

Con dicho análisis la autora hace alusión a la obra de Amanda Labarca “*Historia de la enseñanza en Chile*” y Manuel Vicuña “*La belle époque chilena. Alta sociedad y mujeres de elite en el cambio de siglo*”. No obstante, a pesar del punto que ella plantea no existe en su análisis ninguna perspectiva de género que aborde la excesiva carga moral del curriculum femenino. Asimismo, no analiza la temática desde un enfoque pedagógico, pues nadie hoy podría desconocer la transmisión que se realiza mediante el currículum oculto. La autora además insiste en reconocer que

“La educación católica brindada por las religiosas del Sagrado Corazón destaca tanto por su carácter pionero al escolarizar a las hijas de la elite, como por haber logrado cambiar la perspectiva cultural de las mujeres chilenas al permitirles no sólo el acceso al colegio, sino también a un sistema transcultural aplicado en distintas partes del mundo. Es en este punto donde radica la mayor importancia del aporte de estas religiosas a la historia de nuestra educación femenina. Fue gracias a ellas y a la prestigiosa educación <<a la francesa>> recibida que miles de mujeres chilenas formaron parte de una elite cultural reconocida internacionalmente, que logró

¹¹⁸ De la Taille, 2011, Op. cit, p. 328

también irradiar sus conocimientos y valores al resto de la sociedad”¹¹⁹.

Aunque en su artículo nunca explícita como finalmente se “irradió” al resto de la sociedad chilena ni las miles de mujeres que tuvieron la posibilidad de educarse.

Por otra parte, los cambios acaecidos en el curriculum de formación del profesorado no estuvieron exentos de polémicas, ya que se manifestaron dos posturas contrarias: quienes pensaban que los maestros y maestras primaras no debían saber más de lo que debían enseñar, y aquellos que pretendía mejorar la condición del profesorado para lo cual era imprescindible una formación más acabada. Finalmente, se impondrá esta última visión, lo cual se materializará con la incorporación de nuevas materias donde destacan las relacionadas con ciencias como física y química, y elementos prácticos como horticultura y vacunación. Dichos planes tendrán vigencia hasta 1883, cuando el sistema educativo chileno se vea imbuido de la influencia alemana.

Cuando en 1854 se funda la primera Escuela Normal de Mujeres, en su documento fundacional se señala que las niñas deben tener entre diez a doce años de edad, una instrucción regular que les permita leer y escribir; junto con lo anterior necesitan acreditar, por medio de una información sumaria, buena conducta y su pertenencia a una familia honrada y juiciosa.

Estas primeras maestras se formaron bajo un plan de estudios que incluía cursos de lectura, escritura, dogma y moral religiosa, gramática castellana, aritmética, geografía, dibujo, historia, método de enseñanza mutua y simultánea,

¹¹⁹ Íbid, p. 333.

costura, bordado y otras labores de aguja. Con este método se formaron cuarenta alumnas pero para el año 1858, sólo rindieron exámenes once.

“la Escuela Normal de Preceptoras tendió a desarrollarse como un establecimiento asistencial para niñas de familias pobres y de madres viudas, dada la beca de 100 pesos anuales que recibían sus alumnas. De las cuarenta alumnas de la primera promoción de la nueva Normal, sólo egresaron nueve en 1857. En sus primeros diez años de vida logró que egresaran alrededor de seis personas al año”¹²⁰.

La promoción de futuras maestras fue lenta. A diez años de su creación, sólo habían egresado sesenta y tres. Las razones para este fracaso son muchas: la tradición conservadora imperante que menospreciaba la educación femenina y criticaba el ejercicio de una profesión; la deficiente formación dada por las monjas; la escasa relevancia a la educación de las mujeres y las dificultades de congeniar la vida laboral con la personal. Sin embargo, la labor continuó, y en 1871 se fundó la Escuela Normal de Chillán a cargo de Mercedes Cervelló. Bajo la dirección de ésta, se observan los primeros cambios en la formación de las preceptoras con la inclusión de nuevas materias tales como geometría, historia natural, nociones de cosmografía, idiomas, música, pedagogía teórica y práctica, metodología especial, aunque por supuesto persisten los cursos de tejidos.

En varios textos se destaca la labor de Mercedes Cervelló en la formación de estas Escuelas, lo que resulta ser bien paradójico, ya que ambas entidades en la que Cervelló participó, fueron cerradas por falta de financiamiento, al igual que la escuela de sordo-mudas, creada por Rosario Vargas en 1852.

¹²⁰ EGAÑA, SALINAS & NÚÑEZ (2003), Op. cit., p.41.

La **Ley Orgánica de Educación de 1860**, estipula educación para ambos sexos, y en su artículo 1º establece que la instrucción primaria se proveerá bajo dirección del Estado, y destaca que dicha instrucción será <<gratuita i comprenderá a las personas de uno i otro sexo>>. Sin embargo, en el punto 3º señala:

“Artículo 3º. Habrá dos clases de escuelas: elementales i superiores. En las primeras se enseñará, por lo menos, lectura i escritura del idioma patrio, doctrina y moral cristiana, elementos de aritmética práctica i el sistema legal de pesos i medidas. En las superiores, a más de los ramos designados, se dará mayor ensanche a la instrucción religiosa, i se enseñará gramática castellana, aritmética, dibujo lineal, jeografía, el compendio de la historia de Chile i de la Constitución Política del Estado, i si las circunstancias lo permitieren, los demás ramos señalados para las escuelas normales”¹²¹.

La ley deja de manifiesto que en los albores de la estructuración del sistema educativo chileno, hay una fuerte diferenciación según clases sociales: por una parte, la educación primaria y normal destinada a los sectores populares, la que sería financiada y normada por el Estado, mientras que la educación secundaria, estaría en manos de la Universidad de Chile, y tendría por objetivo formar a la elite laica. Es por ello, que en 1888 se funda la Universidad Católica con la finalidad de adoctrinar a una élite formada bajo los preceptos de la iglesia más importante del país.

Por otra parte, el reglamento establece una clara distinción según sexo, pues posteriormente puntualiza que para las damas en las escuelas superiores “se

¹²¹ Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1860. Santiago, 24 de noviembre de 1860. Archivo Nacional.

sustituirá, a la enseñanza del dibujo lineal i de la Constitución Política, la de economía doméstica, costura, bordado i demás labores de aguja”.

Es por ello que esta investigación adscribe la tesis de Illanes, sobre que la educación de las mujeres no fue la misma ni gozo de los mismos recursos; de hecho, el sistema de educación mixto, como bien destaca la autora, es un hecho fortuito pues sólo ante la carencia de estudiantes, es que se decide juntarlos. De este modo, lo expresa la ley:

“Art. 4o Se establecerá en las poblaciones de cada departamento las escuelas de ambos sexos que fueren necesarias, hasta llegar a la proporción de una escuela elemental de niños i otra de niñas, por cada dos mil habitantes que contuviere la población”¹²².

El resto del documento legal hace alusión al tipo de financiamiento, donde recalca que las escuelas normales para preceptores y preceptoras, serán costeadas por el tesoro público, aun cuando no prohíbe ni limita la acción de privados, pues en el artículo 11 señala:

“Las escuelas costeadas por particulares o con emolumentos que pagaren los alumnos, quedan sometidas a la inspección establecida por la presente lei, en cuanto a la moralidad i orden del establecimiento, pero no en cuanto a la enseñanza que en ella se diere, ni a los métodos que se emplearen”¹²³.

Así, el Estado chileno desde sus inicios no sólo permitió sino que promovió y avaló a los sectores de altos ingresos, contar con una educación diferenciada al resto de la población; este punto se debe entender en relación a la preeminencia

¹²² Ídem.

¹²³ Ídem.

de las órdenes religiosas en el campo educativo, y en cuyos establecimientos se formaba y aún se forma la *élite* chilena. Este artículo 11° viene a garantizar a ese sector de la sociedad, católico y conservador, que por ningún motivo tendrá que “mezclarse” con los sectores populares, y además les garantiza la libertad de enseñanza, principio que será bandera de lucha en las décadas siguientes.

El **Reglamento General de Escuelas Primarias** que corresponde a la citada ley, fue dictado el 1° de diciembre de 1863. Según Nelson Campos, a pesar de verse envuelto en un conflicto bélico como La Guerra del Pacífico¹²⁴, Chile no dejó de invertir en educación, premisa cuestionada por otras investigaciones como Ruiz (2010) y Ponce de León (2011)¹²⁵. Además, la norma indica que frente a

¹²⁴ La Guerra de Pacífico fue un conflicto bélico que sostuvo Chile, con sus dos países vecinos, Perú y Bolivia entre 1879-1884. Dicho conflicto implicó para Chile, adueñarse de las riquezas del salitre y anexionarse una región del sur peruano y otra del boliviano, lo que significó que éste perdiera su salida al mar. Este conflicto, también conocido como <<La Guerra por el salitre>>, hasta el día de hoy tiene consecuencias, pues tanto Perú como Bolivia, están reclamando en la Comunidad Internacional, la soberanía chilena en los territorios de Arica e Iquique.

¹²⁵ Macarena Ponce de León en su texto *“La llegada de la escuela y la llegada a la escuela: la extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907”* Argumenta que “La contracción mundial de los mercados disminuyó los salarios y elevó el coste de la vida, mientras la urbanización acelerada de la pobreza campesina hacia los grandes centros urbanos aumentó la mortalidad de los ciclos epidémicos, sobre todo entre los niños. A ello se agregó el déficit fiscal, obligando el cierre de escuelas. Desde 1877 las públicas y sus alumnos disminuyeron hasta llegar a un punto crítico en los años 1879 y 1880, tras desatarse el conflicto con Perú y Bolivia. La estadística evidencia el golpe que sufrió la educación en los años de guerra, con énfasis en la primaria masculina. El cierre de escuelas de hombres se sumó a su salida de las escuelas elementales y su ingreso a las escuelas preparatorias de los liceos, multiplicadas en las principales ciudades del país. Ambos procesos permitieron el avance de las mujeres, quienes ya en 1878 habían alcanzado a los hombres, representando la mitad de la matrícula pública nacional (49%). Finalizada la guerra ellos volvieron a educarse, pero las mujeres continuaron llegando a las escuelas a un ritmo creciente, más constante y permanente que los varones, como declaraban las autoridades,

situaciones de crisis en general, los gobiernos del mundo recortan el presupuesto de los servicios sociales.

De todas formas, lo relevante es que este reglamento que se promulga con el objetivo de hacer operativa la ley de 1860, se preocupó por especificar las funciones que tenía la Inspección General y su principal funcionario –los visitantes¹²⁶; asimismo, regulaba a las Escuelas Normales y la carrera docente, pues determinaba los sueldos del preceptorado, implantando un sistema de premios por años de servicio. También normaba el trabajo de las escuelas, su infraestructura; el presupuesto que estaría a cargo de las tesorerías municipales, entre otros. En resumen, se estructuraba un sistema centralizado y jerárquico de escuelas públicas bajo la tutela y vigilancia de la Inspección General.

Otra ley importante de destacar porque implicó transformaciones en las escuelas primarias y por ende, en la formación del profesorado fue el **Reglamento de las Escuelas Elementales de 1883**, dictado bajo el Gobierno de Balmaceda. Este documento dotó de mayores recursos a la educación primaria con el fin de invertir en infraestructura; financiar al profesorado extranjero y otorgar becas de estudio para Europa y Estados Unidos. Resulta necesario recalcar que estas obras se financian con los dividendos obtenidos de la Guerra del Pacífico.

permitiéndoles igualar e incluso superar el volumen de niños matriculados hacia las primeras décadas del siglo XX” Ponce de León, 2010, Op. cit. p.458.

¹²⁶ Los Visitadores Provinciales de Instrucción Primaria fueron funcionarios públicos que supervigilaban al magisterio primario, entre sus funciones estaba el emitir informes, pero también promover nuevas prácticas pedagógicas.

Un hecho relevante de esta reglamentación, fue la creación de una **Superintendencia de Instrucción Pública**, la cual estaría a cargo de un superintendente nombrado por el Presidente de la República. Este organismo se ocuparía de

“el fomento y el mejoramiento de la instrucción primaria; tenía la responsabilidad del aspecto técnico pedagógico (reglamento, planes de estudio, textos) y sobre el nombramiento, traslado o separación de los preceptores. Las escuelas se dividían entre tres grados, infantil, elemental y superior; cada grado duraba dos años pudiendo dar una escuela los tres grados; se acababa así con la diferencia entre escuelas elementales y superiores, que en la práctica no daba resultados satisfactorios, tanto por el número reducido de escuelas superiores, como por la poca observancia del reglamento que las regía; en la práctica no se diferenciaban en gran medida de las elementales. Los visitantes cambiaban el nombre por inspectores, debían residir en Santiago y viajar para realizar las visitas de inspección”¹²⁷.

Algunos puntos de este reglamento que debemos destacar son: la centralidad de la medida, pues todo lo referente a la regulación y fiscalización de las leyes pasaba por la capital, de ahí la exigencia de residir en Santiago, pero además, el punto del traslado de sus funcionarios fue un óbice para el preceptorado femenino, pues según las construcciones de género de la época, una mujer viajando sola o abandonando el hogar, ya sea paterno o conyugal, no era digna de respeto ni confianza.

¹²⁷ Egaña (2000), Op. cit. p. 60.

Al analizar la formación docente en Chile podemos observar que la diferenciación del currículum según sexo, será una constante en la formación del profesorado en las Escuelas Normales. Así lo corrobora el reglamento de 1898, cuyos estatutos dictados por el Presidente de la República, incluía materias como castellano, lectura, escritura y gramática; religión, que contenía historia sagrada, catecismo, y moral. Matemáticas, que incluía aritmética, nociones de economía y sistema legal de precios y medidas; historia y geografía, tanto nacional como universal, es decir, europea; ciencias físicas y naturales, las que se componía de historia natural, física y química, más algunas ramas de higiene; instrucción cívica; nociones de economía política; caligrafía; dibujo; trabajos manuales; canto; gimnasia y ejercicio militares.

Este currículum evidencia la impronta alemana en la formación del profesorado en Chile, y además denota una clara formación del hombre destinado al espacio público, lo cual se manifiesta en ramos como instrucción cívica, economía y política. No siendo menos importante la preparación militar, pues en esos tiempos el resabio de la guerra aún era latente, y Chile legisla tempranamente el servicio militar¹²⁸.

Sin embargo, nuevamente se diferencia por sexo cuando al finalizar el artículo 24 se recalca que las asignaturas de cívica y economía serán

¹²⁸ Según la información de la Dirección General de Movilización Nacional la primera ley que se dictó para formalizar el Servicio Militar es la Ley N° 352 del 12 de Febrero de 1896, llamada de "Servicio de Guardias Nacionales", la que dividió a estas en activa, pasiva y sedentaria, siendo obligatoria para todo chileno entre los 20 y 40 años de edad. Posteriormente el 5 Septiembre de 1900 se publicó la Ley N° 1362 llamada de "Reclutas y Reemplazos del Ejército y la Armada", la que modificó y amplió la ley anterior.

reemplazadas “*En las escuelas de niñas, enseñanza de labores de mano, i nociones de economía doméstica*”¹²⁹.

Sobre la formación académica recibida en las escuelas normales, podemos señalar que la principal bibliografía estudiada correspondía a la recopilación realizada por don José Abelardo Núñez, quien divulgó

“*La Biblioteca del Maestro*, obra en 9 tomos, publicada en Nueva York. Esta obra de conjunto incluye libros de importantes educadores de la época, como el *Método de Instrucción* de James Pyle; *La Educación del Hombre*, de F. Fröebel; *La Dirección de la Escuela*, de J.P. Balwin y la *Psicología Pedagógica*, de James Sully. Estos textos fueron de amplio uso entre los educadores chilenos y fueron de lectura obligatoria entre los alumnos de la Escuela Normal, permitiendo que los futuros maestros conocieran las corrientes educacionales norteamericanas”¹³⁰.

Si hay una obra que permite comprender la inversión en educación que realiza el Estado chileno a fines del XIX, es la fundación del **Instituto Pedagógico en 1889** durante el Gobierno de Manuel Balmaceda. Dicho instituto llegó a ser una de las mejores entidades formadoras de maestros secundarios del continente, y por ello, tuvo símiles en varios países de América Latina, como es el caso de Venezuela y Ecuador.

Algunas de las características más alabadas de la formación ofrecida por el Instituto Pedagógico, se debe en gran medida a que sus académicos eran alemanes, y dado el prestigio de dicho país una vez ganada la guerra, explica el

¹²⁹ Reglamento General de Instrucción Pública. Decreto 2.033, del 20 de octubre de 1898.

¹³⁰ CAMPOS Nelson (2010), Op. cit., pp. 67-68

por qué de la admiración de la intelectualidad chilena, entre ellos Núñez y Letelier. De esta forma, encontraremos nombre como Federico Johow, Juan Steffen, J.E. Schneider y Alfred Beutell impartiendo clases.

Otro hito educacional también bajo el mandato presidencial de Balmaceda, fue la realización del Congreso Pedagógico de 1889, y la posterior fundación de escuelas. Hacia 1897, existían 1.327 escuelas fiscales con 2.145 profesores y 114 mil 565 estudiantes¹³¹.

Sin embargo, la formación impartida en las Escuelas Normales era criticada por una parte de la intelectualidad chilena, pues argumentaban que ésta no era equiparable a la impartida en la Universidad. Dichas críticas se acrecentarán con el cambio de siglo. Incluso, desde el mismo profesorado se levantaban demandas para mejorar la formación docente. A modo de ejemplo:

“Da lástima, señor, hacer en cualquier punto de la República un examen del preceptorado de uno u otro sexo: el 99% está formado por personas de escasísima cultura, apocadas, sin iniciativa, sin ideales, sin carácter, que no han alcanzado a comprender el espíritu de los métodos modernos de enseñanza i se han convertido en repetidores mecánicos que fatigan la memoria de sus alumnos sin despertar su interés ni desarrollar un ápice las demás facultades de su espíritu”¹³².

El destacado investigador chileno Iván Núñez, establece una periodización para estudiar la historia de las Escuelas Normales. Así, el período previo a 1842,

¹³¹ Íbid, p. 69.

¹³² Carta del Dr. J. Valdés Cange (seudónimo del escritor y crítico social de la época D. Alejandro Venegas, dirigida al Presidente de la República Señor Don Ramón Barros Luco, Santiago, Octubre 1910. Archivo Nacional.

será denominado como una “pre-historia”, marcada por la carencia y la inexistencia de maestros y maestras. Posteriormente, el período comprendido entre 1842 y 1885, será designado como “el primer esfuerzo de profesionalización”, caracterizado por la fundación de Escuelas Normales a lo largo del país, lo que no subsanaba la falta de recursos generalizada, y por ello recalca que:

“El crecimiento del sistema de escuelas primarias públicas fue siempre adelante respecto a la cantidad de egresados que entregaban las escuelas normales. La proporción de preceptores normalistas fue siempre muy minoritaria en el conjunto de quienes atendían escuelas. Por ello, los maestros improvisados siguieron siendo mayoría durante el siglo XIX y, desgraciadamente, en buena parte del siglo XX”¹³³.

No obstante, la formación y creación de Escuelas Normales no decayó; por el contrario, se fundaron dos escuelas normales femeninas en Santiago: la N° 2 (1902) y la N°3 (1905), además de otras en provincia. En (1905) la de Valparaíso, después llamada de Limache; la de Talca (1906); la de Puerto Montt (1908) y la de Angol (1911). A estas escuelas normales del Estado, se agregaría en el año 1905 la Escuela Normal Santa Teresa, fundada en Santiago por iniciativa de la Iglesia Católica.

Tal como señalamos anteriormente, las Escuelas Normales fueron sistemas de formación que se implementaron en casi todo el continente durante el siglo XIX. Ello provocó fuertes mutaciones en los nacientes sistemas educativos, pues el proceso de feminización de las aulas y la carrera docente se genera en paralelo, lo que produce –necesariamente– transformaciones en la construcción de género.

¹³³ NÚÑEZ Prieto Iván (2010). *Las Escuelas Normales: una historia de fortalezas y debilidades 1842-1973* En Revista Docencia, N° 40, Chile, p. 35.

Así por ejemplo, la autora Silvia Yannoulas en su estudio sobre la Escuela Normal de San Pablo en Brasil y la Escuela Normal de Paraná en Argentina, entre 1870 y 1930, reconoce que la primera hipótesis fue que:

“las brasileñas y argentinas se incorporaron masivamente al normalismo y al magisterio bajo los preceptos del discurso sobre una identidad femenina hegemónica, construida alrededor de la idea de "madre educadora"¹³⁴.

Sin embargo, al realizar el trabajo de campo y su posterior análisis pudo constatar que la identidad femenina no sólo consistió en la repetición de valores y concepciones tradicionales o en la adopción de las ideas foráneas con respecto al rol de la mujer. La autora plantea que la identidad femenina se amplió, pues se les otorgó el status de educadoras profesionales en la crianza de ambos sexos. Yannoulas reconoce que este rol las excluyó del ámbito de la producción del conocimiento, pero las incorporó en la distribución de saberes. De esta forma, esas primeras normalistas rompen con el mandato tradicional femenino, ya que su vinculación con el conocimiento las vuelve intrínsecamente diferentes a sus antepasadas.

Esta investigación comparte con la autora, la idea de que este nuevo status no eliminó la discriminación sexual en las instituciones educativas ni en el mercado laboral, sino que trazó nuevos caminos. Pues las profesoras normalistas, al menos en lo que respecta al caso chileno, ejercerán principalmente en las zonas rurales, es decir con las mayores carencias económicas, por tanto acceden

¹³⁴ YANNOULAS Sylvia Cristina (1993). *Educar una profesión de mujeres. La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina 1870-1930*. En Revista Brasileña Estudios Pedagógicos, v.74, n.178, Brasilia, p. 721.

preferentemente a un sector del mercado educacional del trabajo más precario. Silvia Yannoulas, además aporta que el título de maestras les permitió a muchas mujeres contar con una independencia impensada, tanto en lo económico como en lo social. No obstante, para el caso chileno, los controles sobre su comportamiento y moral las mantendrán encorsetadas y enfrentadas a mayores obstáculos para su real emancipación, ya que como bien destaca la autora:

“con la expansión del nivel primario del sistema educativo y la feminización del magisterio, las escuelas primarias se ubicaron en un espacio social anónimo y masivo, pero organizado, jerarquizado y burocratizado en función de relaciones sociales de género”¹³⁵.

Importante es subrayar en el análisis de Iván Núñez, que todo tipo de institución hizo aportes pero también cometió desaciertos. Es por ello, que podemos resumir sus principales rasgos en: *a)* inserción subordinada, la enseñanza normalista correspondía a un nivel post primario, mientras la enseñanza secundaria conllevaba la idea de continuar en la universidad, *b)* dos conceptos claves marcan la formación normalistas: la *idoneidad* y la *moralidad*, que tenían por objeto la instrucción y adoctrinamiento respectivamente, *c)* combinación de formación humanista y pedagógica, la primera inferior a la impartida en los liceos, *d)* abocadas al desarrollo de la educación primaria popular y su sistema de administración, pues siempre dependieron de un organismo estatal, *e)* ineficaz, pues nunca el número de egresados correspondió a las reales necesidades del sistema educativo, por ello la cantidad de profesores interinos fue una constante; *f)* el primer escalafón en una carrera profesional que la incluía en el aparato educacional del Estado, *g)* una carrera endógena, es decir normalistas

¹³⁵ Ídem.

educaron a normalistas y *h)* régimen de internado con financiamiento estatal (aunque con modificaciones en el transcurso del siglo XX).

Como se puede apreciar, no es posible desconocer el aporte que realizaron las Escuelas Normales en el proceso de alfabetización que desarrolló el país durante el siglo XIX y el XX. Sin embargo, una mirada más profunda al respecto, desmitifica la *historia rosa* de las normalistas, la que destaca la sólida formación, el intachable comportamiento y la férrea disciplina.

Al estudiar su evolución se ven los desaciertos en cuanto a prácticas pedagógicas propugnadas con este tipo de formación tanto para hombres como mujeres:

“En los libros de historia de la educación, las maestras se ven retratadas como un ejército de soldadas anónimas, sin clase, sin raza, sin sexualidad y sin emociones, simplemente misioneras de una identidad nacional que también sumergió a los ciudadanos en el anonimato de lo homogéneo. El anonimato heroico de las maestras primarias no tiene solo una faceta: las anónimas educadoras quedaron fuera de las responsabilidades frente al fracaso de las políticas educativas; y su individualidad o personalidad, al no ser recordada, tampoco es atacada”¹³⁶.

Al hacer un balance general del significado de estas instituciones formadoras, es necesario destacar el trabajo que realizaron muchas docentes, sin embargo no podemos desconocer, que tanto en Chile como en el resto del continente, las Escuelas Normales fueron la institución que contribuyó a la construcción de los nacientes Estados Nacionales de la región.

¹³⁶ Ídem.

“En esta coyuntura la escuela normal devino en un importante *“elemento de regulación social global”*, que debía producir egresados capaces de cumplir una función social fundamental, para la que se requería determinadas cualidades. Así, la escuela se presentaba ante los distintos actores sociales demandando la plena identificación con los elementos culturales, simbólicos e imaginarios que definían la identidad institucional, que se correspondía en un todo, con la identidad nacional que se estaba construyendo”¹³⁷.

Las distintas investigaciones realizadas tanto en Chile como en el resto del Cono Sur, tales como; Dussel (1995); Puigross (1992); establecen que para el caso argentino, el 70% de la población de estas instituciones estaba compuesto por mujeres de clase media y media baja. Cifras que se pueden extrapolar a Chile, según los estudios de Egaña (2000), Osandón (2007), Salinas (1997) y otros. Además, debido al fuerte proceso de formación vivenciado en edades tempranas y el régimen de internados, las investigaciones realizadas evidencian un fuerte sentimiento de pertenencia que llevaba a estos maestros a autodenominarse con gran orgullo *“profesores normalistas”*. Lo que ha contribuido a tejer la buena representación que en el imaginario chileno se tiene de dichos profesores.

Con el establecimiento de las Escuelas Normales, los docentes pasarán a formar parte de los funcionarios públicos cuya gran misión será educar y civilizar a los sectores populares. Para ello, serán instruidos de un espíritu y amor patrio que deberán ser capaces de transmitir a sus alumnos; esto es lo que se conoce como el *“sacerdocio republicano”*. En consecuencia, la labor del profesorado será

¹³⁷ Leoz, Op. cit., pp. -4.

entregarse en cuerpo y alma a la noble tarea de educar, y con ello contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la patria.

“En una sociedad androcéntrica que construyó su visión de mundo a partir de los géneros sexuales, la escolarización permitió la exteriorización de la función tradicional de la mujer en la familia. Así, la feminización de la docencia puede entenderse como una forma de institucionalización del rol tradicional de la educación materna. El ingreso de las educadoras en el mercado laboral fue compatible con su responsabilidad en la esfera doméstica. Esta extensión de la división familiar del trabajo acorde con los estereotipos de género dominantes, fue, al mismo tiempo, la primera ocupación profesional masiva de la mujer”¹³⁸.

En general, las niñas de la sociedad tradicional y las niñas humildes de origen obrero, se inscribieron en las aulas de las Escuelas Normales. Por décadas, ser “maestra” fue considerada una profesión digna y respetable, y quizás fue la única que le permitió a las mujeres, hasta principios del siglo XX, ejercer un labor en el espacio público que no influyera negativamente en su prestigio y estatus social.

2.3. 1877: El ingreso a la Universidad

Así como mencionamos que durante el periodo colonial no se fundó ninguna escuela para mujeres y la red de colegios fue precaria durante el transcurso del siglo XIX, es importante relevar que la primera universidad en Chile

¹³⁸ RIVERA Aravena, Carla (2008). *Las maestras protagonistas de la escuela*. En Montecino Aguirre Sonia (compiladora). *Mujeres chilenas: fragmentos de una historia*. Editorial Catalonia, Santiago, p. 162.

fue fundada en 1738, aún bajo el dominio español. Dicha institución se llamó Universidad de San Felipe, e impartía Teología, Derecho y Humanidades. Su duración fue breve y sólo una elite masculina muy minoritaria accedió a ella.

Según autoras como Karin Sánchez, el derecho de las mujeres a acceder a la universidad, debe ser comprendido dentro del proceso chileno de secularización experimentado en la segunda mitad del XIX, y que entre otras cosas, implicó el repliegue de la influencia católica. La educación dirigida a las mujeres tuvo toda la influencia que la iglesia pudo ejercer, ya que las mujeres debían recibir instrucción religiosa, este es un hecho que no se puede desconocer. Como bien destaca la investigadora Ana María Stuvén

“Ni la Revolución francesa ni las revoluciones de independencia americanas cuestionaron que la educación femenina, que llamaríamos más bien formación, quedara en manos de los conventos de monjas o, para los sectores de elite, de institutrices y preceptoras que evitaban todo contacto con la cultura del mundo. Tampoco fue una prioridad que ella accediera a alguna forma de educación formal. Lo importante era que la mujer incorporara los valores y principios que sólo correspondían a su rol de esposa y madre, para lo cual no era necesario acceder a otro conocimiento que el apto <<para agradar>>”¹³⁹.

Sobre este contexto debemos entender la controversia que significó la promulgación de la ley que permitía a las mujeres ingresar a la universidad.

El Decreto Amunátegui promulgado el 6 de febrero de 1877 en la ciudad de Viña del Mar, indicaba:

¹³⁹ Stuvén (2011), Óp. cit., p. 337.

“Considerando:

1.º Que conviene estimular a las mujeres a que hagan estudios serios i sólidos;

2.º Que ellas pueden ejercer con ventaja algunas de las profesiones denominadas científicas; i

3.º Que importa facilitarles los medios de que puedan ganar la subsistencia por sí mismas,

Decreto:

Se declara que las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales, con tal que ellas se sometan para ello a las mismas disposiciones a que están sujetos los hombres.

Comuníquese i publíquese Miguel Luis Amunátegui”¹⁴⁰.

Este decreto, como muchos otros destinados a mejorar la situación socio-legal de la mujer chilena, fue el resultado de una insistente solicitud de las directoras de los dos liceos particulares más importantes de Santiago: las señoras Antonia Tarragó y doña Isabel Lebrun de Pinochet, quienes en innumerables ocasiones, se dirigieron a las autoridades del Consejo de Instrucción Pública levantando peticiones en este sentido.

Antonia Tarragó, hace esta petición considerando el decreto del Ministerio de Instrucción Pública del 15 de enero de 1872 que establecía la libertad de exámenes. Basándose en él, Tarragó interpretó que sus alumnas podían rendir los exámenes en el Instituto Nacional. El Consejo no se opuso pero el Ministro, mediante un subterfugio, no dio respuesta. Es por ello que años más tarde, Isabel Le Brun vuelve a realizar la petición pero esta vez con éxito¹⁴¹.

¹⁴⁰ Decreto Amunátegui, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

¹⁴¹ Para conocer los detalles de las gestiones realizadas por las maestras se sugiere revisar el artículo de Karin Sánchez Manríquez *El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios*

El decreto significó que las mujeres, legalmente, tenían el mismo derecho que los hombres a la educación superior. Con ello, y de manera implícita, se daba un impulso a la educación secundaria haciendo necesario que el Estado se preocupara de que los liceos fueran equivalentes en términos educativos para hombres y mujeres¹⁴².

No podemos obviar las grandes resistencias que generó la incorporación femenina a la universidad, y de paso la proliferación de liceos femeninos. Los grupos más tradicionales influidos por la Iglesia Católica, presionaron al Ministro Miguel Luis Amunátegui, para que abriera los primeros liceos femeninos en paralelo a los hombres, es decir, exigían una educación separada según el sexo. Fue así como se crearon -gracias a la acción de las Sociedades de Padres de Familia- una especie de colegio subvencionado: el primero en Copiapó (1887) y otro en el mismo año en Valparaíso.

Asimismo, Sánchez quien estudia la prensa de la época, expone lo que Rafael Vergara Antúnez en el periódico *El Estandarte Católico*, argumenta:

“La misión natural de la mujer, aquella noble misión que la Providencia le ha confiado para el bien de la sociedad y del individuo, consiste principalmente en ser buena y abnegada madre de familia, esposa fiel

en la costumbre por medio de la ley 1872-1877. En Revista Historia, nº 39, Vól 2 Julio-Diciembre 2006, pp. 497-529.

¹⁴² SALAS Neumann Emma (1997). *Seis ensayos sobre Historia de la Educación en Chile*. Impresos Universitaria, Santiago de Chile.

y consagrada a los deberes domésticos e hija sumisa y obsequiosa para con sus padres"¹⁴³.

Dado que esta era la misión natural de la mujer, con la educación religiosa bastaba, pues ésta era suficiente para permitirles cumplir sus deberes adecuadamente:

"no necesita la mujer ser sabia; bástale tener un buen carácter, una virtud sólida y un corazón generoso", es decir, no necesita de una instrucción científica. Por tanto, las ineludibles obligaciones de la mujer en el hogar serían incompatibles con el posible ejercicio de las profesiones liberales: "¿Podría resignarse un marido a renunciar a esa ternura y cuidados y atenciones a trueque de ver a su esposa siempre ocupada en el desempeño de una profesión científica?"¹⁴⁴.

La promulgación del decreto y la presión de distintos sectores para que aumentaran el número y la calidad de los liceos femeninos, implicaron que el Estado chileno debía realizar una inversión importante. El propio ministro Amunátegui en sus memorias ministeriales, explica porqué dictó el citado decreto que certificaba los exámenes femeninos:

"la desigualdad intelectual entre el hombre y la mujer significa la desmoralización más completa del hogar doméstico". En otros escritos, el ministro señala la importancia de la ilustración de la mujer, ya que así podía *"aconsejar el marido y enseñar a los hijos"*, pues ella es *"el agente más poderoso de la ilustración"*¹⁴⁵.

¹⁴³ *El Estandarte Católico*, Santiago, 2 de febrero de 1877, 2. En SÁNCHEZ Karin *El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley 1872-1877*. Revista Historia, nº 39, Vól 2 Julio-Diciembre 2006.

¹⁴⁴ Ídem.

¹⁴⁵ ZAVALA (2010), op. cit. p. 75.

En el plano económico, desde 1875 el país enfrentaba una crisis, la más grave vivida en la época. Dicha situación permite entender por qué Amunátegui no pudo materializar los planes que imaginaba. Por su parte, la elite chilena se preocupó de abrir liceos para que sus hijas pudieran cursar estudios secundarios. Dichos establecimientos, al ser pagados, limitan su acceso a cierto sector de la sociedad y al ser promovidos por las familias en aquellas regiones donde no existió esa iniciativa, simplemente se limitó su apertura a las grandes ciudades.

Para autores como Robert Austin, es necesario comprender que las posibilidades de la mujer de elite para ingresar a la universidad no puede minimizar el hecho de que:

“El estado postcolonial desde mediados del siglo XIX cambió su postura hacia la mujer de los sectores populares con el advenimiento del combate por la hegemonía estatal entre los positivistas y la iglesia católica. Esta última etapa en el proceso de exclusión de los sectores populares de la educación estatal vio nacer la tendencia de diseñar una escolarización capaz de subordinar a éstos culturalmente a las necesidades de la naciente economía capitalista. Simultáneamente se lanzó un doble juego en la educación superior sobre la base de mujer y clase: por un lado, la mujer escolarizada ganó acceso a la universidad estatal, mientras la pobladora encontró su límite pre-ordenado en las escuelas normales donde se formaron los profesores primarios”¹⁴⁶.

Es importante relevar el hecho que las clases altas fueron las más beneficiadas con la promulgación del decreto Amunátegui. Para el resto de la

¹⁴⁶ AUSTIN Robert (1998). *Elites, pobladores y educación superior en Chile, 1842-1952*. Centro de Estudios y Capacitación Técnico Pedagógica, p. 3.

sociedad, la única alternativa de acceder a mayores niveles de educación siguieron siendo las Escuelas Normales. Por tanto, se infiere que la extracción social de las futuras maestras kindergarterinas correspondió a sectores de clase media y baja.

Las acciones de las educadoras Tarragó y Lebrun, permiten comprender que el Decreto Amunátegui no fue una simple concesión de un Ministro sensibilizado por el tema de la educación femenina, sino que denota cómo la elite del profesorado chileno se movilizó para que sus estudiantes validaran sus exámenes, y de este modo ingresaran a la universidad.

Sin duda el decreto fue un hito en la educación femenina y en el desarrollo de las mujeres, pues destruyó paradigmas arraigados en una sociedad conservadora. De este modo, comienza una flexibilización en las costumbres que relegaban a la mujer al mundo del hogar, y se evidencia un proceso de secularización y laicización del Chile de fines del XIX. Sin embargo, las repercusiones no fueron inmediatas y sólo en la segunda década del siglo XX es posible visibilizar las transformaciones que provocó el mayor acceso a la educación en las mujeres.

2.4. Entre la tradición y la modernidad: Liceos Femeninos en Chile.

La educación de la mujer chilena estuvo marcada por hitos relevantes para el continente, tales como la creación temprana de las Escuelas Normales y la facultad de ingresar a la universidad. Sin embargo, dichos hitos no pueden soslayar el hecho que la educación de las mujeres en Chile fue distinta y desigual. Es por ello, que este apartado se focalizará en los liceos, aquellas instituciones

que funcionan como antesala de la universidad, que siguieron el modelo francés de enseñanza, y que resultó ser la institución que mejor evidencia la construcción y socialización de género que recibían las mujeres chilenas, así como también las características propias de un sistema educativo patriarcal, que les exige condiciones diferentes.

“Los liceos femeninos se desarrollaron al margen de la Ley de Educación Secundaria y Superior de 1879, de modo que, a pesar de ser establecimientos del Estado, tuvieron un régimen legal algo distinto al de los liceos varones, lo que introdujo una variable de discriminación de clase social en el ingreso de las niñas a estos establecimientos. Mientras los liceos de varones dependían directamente del Consejo de Instrucción Pública, los de niñas tenían una relación más lejana con éste. En cambio contaban con una llamada Junta de Vigilancia que asesoraba a la dirección del establecimiento y que era integrada por personalidades designadas por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, de entre los padres y apoderados del liceo”¹⁴⁷.

Si hay un dispositivo pedagógico que es elocuente para ejemplificar la condición desigual de la educación de las mujeres, es la figura del visitador, la cual se oficializó en 1853. Dichos personeros del Estado, provenían principalmente de la Escuela Normal de hombres y sus labores consistían en sondear los aspectos pedagógicos, económicos, normativos y estadísticos en las diferentes escuelas públicas a lo largo del país. Este cargo lo ejercieron sólo hombres hasta principios del siglo XX.

¹⁴⁷ SALAS (1997), Op. cit., p. 87.

El primer liceo fiscal de Chile se funda en 1891, bajo el nombre de N°1 de Valparaíso, sobre la base del Liceo fundado en 1877 por el Ministro Amunátegui como iniciativa de la Sociedad de Padres de Familia. En tanto, Santiago tendrá el Liceo N° 1 de Niñas fundado en 1894; en 1895 fue creado el Liceo de Niñas N°2 de Santiago, y en Copiapó, zona minera ubicada al norte del país, se fundará recién en 1904. Para esta fecha, la influencia alemana seguirá siendo potente, por lo que las primeras directoras serán Juana Gremler y Teresa Adametz.

Para evidenciar la regulación de la que fueron objeto las instituciones educacionales femeninas, se puede estudiar el decreto N° 282 del 15 de marzo de 1895 que creó el liceo N° 1 de Niñas de Santiago, y que indicaba la creación de una comisión de padres y apoderados que auxiliaría a la directora y velaría por la buena marcha del Liceo. Esta junta poseía atribuciones en cuanto a la admisión y expulsión de las alumnas, y al servicio dentro del establecimiento. Es decir, no sólo las estudiantes eran “custodiadas”, sino que también las directoras eran constantemente evaluadas, algo impensado para un director varón.

Así lo relata la propia señora Gremler, quien se reunió con la Junta de Vigilancia del Liceo N° 1 presidida por Vicente Reyes, político y parlamentario de la época, el 25 de marzo de 1895 en el despacho del Ministro Rengifo. Sobre dicha reunión, la Sra. Gremler relata:

“En esa sesión se trataron los siguientes puntos: ¿A qué fines servirá el nuevo plantel?, ¿Alumnas de qué clase social convendría aceptar?...La primera cuestión tuvo la siguiente respuesta: a formar futuras madres de familia, no a preparar para seguir una carrera o profesión. De aquí se dedujo la respuesta al segundo punto; se admitirán de preferencia niñas de la clase acomodada, ya que los

establecimientos de educación de las monjas no eran bastantes numerosos ni contaban con un profesorado completo. Las escuelas primarias tenían, en verdad, buenas profesoras preparadas en las escuelas normales, pero dichas escuelas no eran frecuentadas por niñas de familia”¹⁴⁸.

Posteriormente, en un decreto dictado el 11 de noviembre de 1901, se organiza el Consejo de Instrucción Primaria, el cual tenía por misión vigilar y direccionar las escuelas primarias y normales sostenidas por el Estado. Fue así como las Juntas de Vigilancia desempeñaron funciones hasta 1918, año en que se eliminaron en todos los Liceos de mujeres.

En 1924, fue nombrada la primera mujer miembro del Consejo de Instrucción Pública, Doña Isaura Dinator de Guzmán, quien anteriormente se había desempeñado como directora del Liceo N°1 de Niñas. Dinator y Gremler, fueron mujeres que trabajaron arduamente por la consolidación de la educación secundaria femenina en Chile.

Si nos remitimos a los datos que aporta Felicitas Klimpel, la población femenina para el año 1907 era de 1.625.051, de las cuales 361.012 trabajaban por un salario en todo el país,

“126.666 eran modistas y costureras; 67.682 se desempeñaban como empleadas domésticas; 62.977 como lavanderas y 24.963 era artesanas. El número de profesionales era insignificante. Sólo 3 abogados, 7 médicos, 10 dentistas y 10 farmacéuticos. El total de mujeres dedicadas a la enseñanza fue de 3.980. El único número

¹⁴⁸ SALAS (1997), Op. cit., p. 88.

elevado de mujeres que desarrollaban una actividad profesional era el de matronas, que alcanzaba, esa fecha, a 1.070”¹⁴⁹.

Las cifras evidencian la escasa repercusión del famoso Decreto Amunátegui a 30 años de su promulgación, así como también refleja la frágil situación en la que vivían muchas mujeres con empleos precarios dado el tipo de educación al que podían acceder, pues la gran mayoría se ganaba la vida en labores domésticas y tradicionalmente femeninas como la limpieza y lavandería, oficios promovidos y avalados por el currículum nacional mediante los cursos de higiene y labores de aguja.



Un grupo de alumnas en el curso de Economía Doméstica. Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional, 1915.

¹⁴⁹ KLIMPEL Felicitas (1962). *La Mujer Chilena (El aporte femenino al progreso de Chile) 1910-1960*, Editorial Andrés Bello, Santiago, p. 150.

En su obra *Labores propias de su sexo* (2006), la historiadora norteamericana Elizabeth Hutchitson, analiza principalmente las condiciones en las labores de las mujeres obreras, pues desde su análisis, el caso chileno esclarece cómo operan los mandatos de género y cómo fueron influenciados y afectados por las transformaciones sociales ligadas al crecimiento urbano e industrial experimentado en América Latina en las primeras décadas del siglo XX. Dichos mandatos y transformaciones no dejaron ajenas a las maestras.

A su vez, el hecho de que el profesorado represente el mayor número de profesionales femeninos también evidencia que esta es la profesión femenina por excelencia; al ser la escuela el único lugar público y validado socialmente en el que es posible ver a la mujer ejerciendo un rol profesional, transforma a este espacio en un referente de estudios para muchas mujeres.

Según Klimpel, para 1920 el número de profesoras aumenta a 8.078. Entre 1900 y 1906, se fundaron 22 Liceos de Niñas, de los cuales 19 se ubicaron en provincias y, en 1924 el país ya contaba con 51 liceos fiscales femeninos.

Amanda Labarca destaca que los primeros liceos nacieron para satisfacer las necesidades de las clases medias y altas más que las de los sectores populares. Las profesoras eran nombradas por el Ministerio, el cual se regía por favores políticos e influencias y en ningún caso por meritocracia. Un dato elocuente es la constatación que para el año 1881, las dos primeras mujeres en obtener el grado de bachiller en Filosofía y Humanidades, Eloísa Díaz y Ernestina Pérez, habían cursado sus estudios en colegios privados.

“La enseñanza secundaria femenina pública nació en las provincias: en 1891 se abrió el Liceo Carlos Waddington en Valparaíso, y en 1895 se inauguró el Liceo número 1 de Santiago. Es sintomático que de las veintinueve mujeres que entre 1881 y 1895 alcanzaron el grado de bachiller en Filosofía y Humanidades, la mayoría había seguido sus estudios en forma particular. Recién en 1906 se podían contar veintidós liceos de niñas, de los cuales diecinueve eran de provincia. Éstos servían, como era tradición, a los sectores de mayores recursos; contaban con programas diferentes a los de los liceos masculinos y no tenían reconocimiento oficial de sus exámenes. Con todo, la mujer había logrado un triunfo importante”¹⁵⁰.

La lenta pero sostenida implementación del sistema educacional chileno, será un instrumento cardinal para favorecer a la ampliación de espacios sociales para las mujeres. A pesar de que el liceo no llegó a todas, éste sirvió como vehículo formativo a un grupo de mujeres, quienes en el transcurso del siglo, comenzarán a cuestionar los mandatos más rígidos de género.

De igual forma, no debemos obviar lo que ocurría en los sectores populares, el sector numéricamente más amplio de la sociedad chilena. Durante el siglo XIX, la burguesía terrateniente -predominante en la zona centro-sur del país- y los grupos comerciantes, se oponen fuertemente a la escolarización de las niñas salvo en el caso de las hijas de la élite, las cuales contaban con las órdenes religiosas dedicadas a su educación.

“Una excepción fue la irregular instrucción otorgada a niñas indígenas por la iglesia como misión ‘civilizadora’. Cuando las hijas de

¹⁵⁰ Stuvén (2011), Op.cit, p. 371.

pobladores lograron entrar en las escuelas públicas, fueron sometidas a 'las virtudes cristianas, sumisión, urbanidad y manos hacendosas en el manejo de la casa.' La otra excepción importante era la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres fundada en 1888 por la Sociedad de Fomento Fabril, órgano empresarial. Su proyecto era 'ofrecer obreras calificadas a la producción y probablemente mano de obra menos costosa. Con su réplica en Valparaíso, fueron las únicas instituciones dedicadas a la formación técnica de la mujer hasta fines del siglo XIX"¹⁵¹.

Los avances en materia educacional femenina acaecidos desde el siglo XIX hasta el XX, y los nuevos roles desempeñados por éstas en la cultura y en algunas esferas del espacio público, deben ser entendidos en el marco de la necesidad del Estado-Nación de incorporar de algún modo a estas *semi-ciudadanas*. Dicha realidad se replegó en otros países, y así Ballarín destaca para el caso español que:

"Los textos de la época revelan un uso del concepto <<educación>> - dirigido al corazón- frente al de <<instrucción>>- dirigido al cerebro- y era del sentir de la mayoría que la verdadera educación de la mujer consistía en la formación del alma, del corazón, del carácter, de la voluntad, de los buenos modales, frente a la instrucción, que era lo que la corrompía. El objetivo de su educación, insistirán hasta entrado el siglo XX, no es ser sabia, sino ser buena y sumisa y los conocimientos intelectuales son contrapuestos a la feminidad"¹⁵².

¹⁵¹ Austin (1998). Op. cit., p. 12.

¹⁵² Ballarín (1993), Op. cit., 295.

Bajo esta lógica, las escuelas tenían curriculum diferenciados para hombres y mujeres. Así, también lo señala la Premio Nobel chilena Gabriela Mistral en 1906: *“Se ha dicho que la mujer no necesita sino una mediana instrucción; y es que aún hay quienes ven en ella al ser capaz sólo de gobernar el hogar”*.

Desde una mirada conservadora, el desarrollo de la educación en manos religiosas era positivo pues las mujeres eran el baluarte moral de la sociedad y por ende, las encargadas de transmitir esos valores católicos en las familias chilenas. Por su parte, la mirada liberal, situaba la posibilidad de que las mujeres pudiesen colaborar en la conformación de una nueva república.

Es posible señalar que la escuela primaria republicana se erige sobre una base similar para hombres y mujeres, pero por supuesto resguardó detalles propios de la naturaleza femenina como los trabajos de aguja y economía doméstica que se juzgan indispensables en una escuela para mujeres. No obstante, la enseñanza secundaria difiere en demasía entre géneros, sobre todo en la amplitud y profundidad de los contenidos, pues se rehúsa a enseñar latín, filosofía, y a desarrollar disciplinas científicas.

De todas formas, la educación fue la más importante conquista de las mujeres del siglo XIX, aun cuando hubo grandes diferencias según la zona geográfica, pues siempre las áreas urbanas evidenciaron mejores niveles de acceso. Importante es resaltar que las diferencias sociales existieron no sólo en Chile, sino en todo Latinoamérica. Sin embargo, aquellas que lograron beneficiarse del desarrollo de la educación secundaria, alcanzaron niveles de realización personal y social, que probablemente nunca imaginaron. De un modo implícito, la educación significó el reconocimiento social y cultural de la capacidad intelectual femenina, pero a pesar de estos avances,

“No se inscribieron en los cursos universitarios en número significativos sino hasta la década de 1930. Desde fines del siglo XVIII se suponía que la educación preparaba a las mujeres para ser mejores madres y esposas. La educación como un logro personal era considerada como un adorno de la femineidad, como una adquisición que no debería chocar con los conceptos tradicionales del más alto destino de la mujer como madres y como esposa. Esta situación persistió durante el siglo XIX y las primeras décadas del XX. Como función social, la educación fue utilizada por las naciones como una ampliación de la maternidad al servicio de la patria. Fueron muy pocos los hombres que formularon objeciones serias contra la incorporación de las mujeres a la fuerza de trabajo con ese papel”¹⁵³.

En Chile, la expansión de los liceos y la posibilidad cierta de continuar estudios universitarios, promovió los niveles de escolarización femeninos, lo que generó una incipiente conciencia de clase y de género en algunas de ellas, lo que las llevó a inicios del siglo XX, a indagar y ser parte activa del movimiento feminista que se gestaba en el mundo.

¹⁵³ LAVRIN Asunción (1985). “Introducción” y “*Algunas consideraciones finales sobre las tendencias y los temas en la historia de las mujeres de Latinoamérica*” en Las mujeres latinoamericanas: Perspectivas históricas, Lavrin (comp), Fondo Cultura Económica, México, p. 21.

Capítulo 3. La Maestra Kindergarterina (1900-1920)

“Confío en su constancia, en su valor i su lealtad así mismas para que no dejen pasar esto i que consideren siempre su trabajo como una verdadera misión y no como simple medio de ganarse el pan (...) Es por eso que les digo: mejor olvidar muchos de los conocimientos adquiridos en la escuela que abandonar los ideales aquí formados (...) Si la carrera de maestra es mirada con desprecio, nosotras mismas tendremos la culpa, por hacerla demasiado estrecha, por fijarnos más en lo escrito en los pizarrones que en el grabado constantemente en el corazón de los alumnos, por nuestra influencia personal, por todo lo que hacemos i por todo lo que somos”

Discurso de Inés Brown, Directora de la Escuela Normal N°2, 1909.

En las sociedades actuales encontramos alta presencia femenina en la educación preescolar. En el caso chileno, esta participación es apabullante, alcanzando un rotundo 98%. Este hecho se ha naturalizado a tal punto, que esta investigación cree necesario indagar bajo qué condiciones emerge en Chile a principios del siglo XX, la institución que se conoce como Jardín de Infantes, con la finalidad de aportar algunas luces con respecto a la feminización de sus aulas y sus implicancias para las maestras.

En ese intento, describiremos brevemente cómo una nueva conceptualización sobre la infancia permitió generar cambios importantes en el sistema educativo; de qué manera se inserta este nivel en la estructura general, y cuáles fueron los argumentos esgrimidos en el espacio público para justificar su creación y los fundamentos pedagógicos que lo sustentaron.

3.1 La invención de la infancia y el nacimiento de los sistemas educativos nacionales

Desde sus orígenes, el sistema educativo chileno estuvo marcado por una fuerte presencia femenina -aunque no en todos sus niveles ni tampoco en todas las funciones-. Como ningún otro campo laboral, éste siempre estuvo dispuesto a cobijar mujeres que encontraron en él una excelente herramienta de inserción y vinculación social. Paralelamente al proceso de incorporación femenina a la docencia es indispensable comprender la configuración y conceptualización de la infancia que supondrá el proceso de escolarización.

Si revisamos y analizamos la prensa bajo esta premisa, no es difícil encontrar trabajos relacionados con el cuidado de niños y niñas; sobre cómo ser mejores padres o las formas de motivar el estudio de hijas e hijos. Este fenómeno de atención a la infancia, es en términos históricos, bastante reciente. Hay rasgos certeros de que nuestra sociedad pareciera tener una especie de obsesión con los problemas físicos, emocionales y de aprendizaje que se pueden generar en la infancia, pero como se expondrá en este apartado, esta característica es fruto de una construcción histórica que se gesta en la modernidad.

Para la historiografía, la progresiva atención a la historia de la infancia es fruto de un largo proceso emparentado con el interés por la historia de la familia. De este modo, fructífero han sido los estudios sobre las relaciones con el recién nacido; las expresiones de preocupación y cuidado que deben proporcionarles; la manera de criarlo, educarlo, entre otras.

“El cambio de mentalidad respecto al niño ha sido el fruto de la aportación de campos científicos diversos, como la pedagogía, la

medicina, la psicología, la biología, la psiquiatría, la sociología, etc.”¹⁵⁴.

Si nos detenemos en el antiguo régimen europeo por ejemplo, la infancia casi pasaba desapercibida,

“la duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no podía valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolver físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus trabajos y juegos. El bebé se convertía en seguida en un hombre joven sin pasar por las etapas de la juventud, las cuales probablemente existían antes de la Edad Media y que se han vuelto esenciales hoy día en las sociedades desarrolladas”¹⁵⁵.

En el mundo occidental europeo, los infantes hasta etapas contemporáneas relativamente recientes, eran considerados adultos en miniatura, pues la socialización del infante, es decir la transmisión de valores y conocimientos, no lo realizaba exclusivamente la familia. Así, el niño era separado tempranamente de sus padres, y por tanto su educación, durante muchos siglos, fue una amalgama entre la convivencia con sus pares y adultos que lo asistían.

La historiografía señala que en Europa, al menos durante el XVIII, la educación fue uno de los principales tópicos y junto a ello, el cuidado de la infancia. En este sentido, podemos apreciar en el debate público las prolíferas discusiones en torno a la lactancia materna y los infinitos argumentos que a su favor se esgrimen.

¹⁵⁴ DELGADO Buenaventura (1998). *Historia de la Infancia*. Editorial Ariel, Barcelona, p. 10.

¹⁵⁵ ARIÈS Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Editorial Taurus, Madrid, p. 10.

Durante el medievo y la modernidad europea, se intenta definir la infancia y se establece como una de sus principales características la *maleabilidad del sujeto*, de la cual deriva la infinita posibilidad para ser modelada. Al mismo tiempo, se establecerá que es una etapa en que hay una debilidad de juicio que requiere y demanda el desarrollo de la razón. Para el pensamiento humanista de los siglos XVI y XVII:

“Los «muchachos» son dúctiles y maleables —se asemejan a cera blanda, arcilla húmeda, arbolillos tiernos...—; poseen una gran facilidad para el remedo, para la imitación, a la vez que están dotados de una capacidad inmediata para retener lo que se les enseña; nacen desnudos, débiles y sin defensa; son rudos, flacos de juicio y en su naturaleza se asientan gérmenes de vicios y de virtudes. De esta caracterización de la primera edad se deriva la necesidad de su dirección y cuidado con el fin de convertir a estos peculiares seres en sujetos racionales, buenos cristianos y ejemplares súbditos”¹⁵⁶ .

Por tanto, la infancia es el período en que se inscriben los vicios y virtudes; de hecho, para los moralistas más severos esta etapa por naturaleza está inclinada al mal, de ahí la necesidad imperiosa de encauzarla y disciplinarla. De esta forma, la niñez se configura, tanto en el ámbito teórico como en el abstracto, como el periodo propicio para ser troquelada, moldeada, justificando de esta manera la implantación de modelos y construcción culturales que encuentran su razón de ser en los dispositivos institucionales concretos para esta tarea. Si en el

¹⁵⁶ VARELA Julia (1986). *Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños*. En Revista de Educación, Número 281, Madrid, p.156.

peor de los casos, el arte de la educación fracasa siempre es posible culpar a las deficientes cualidades de los propios sujetos¹⁵⁷.

En este sentido, el historiador español Buenaventura Delgado se pregunta ¿de qué manera los principios ilustrados provocaron el cambio de actitud hacia la infancia? ¿fueron éstos cambios tangibles en el modo de cuidar, querer y educar a nuestros niños? Según la historiografía, todo parece indicar que el cambio fue lento, pero constante y significativo.

En el siglo XVIII, la representación de la infancia se desconocía, por tanto es posible inferir que esta fase del ser humano fue considerada como una época en transición, efímera, de la que poco se recordaba, y por ende, sin méritos de esfuerzo.

Pero la conceptualización sobre la infancia no surge repentinamente en el XVIII. Ya durante el medievo es posible encontrar los primeros cuestionamientos sobre la materia; al menos así los destacan personajes como Erasmo, Vives, Rabelais, -Lutero, Calvino, Zwinglio entre los protestantes- quienes definirán en sus escritos a la infancia

“dotándola de unas propiedades nada ajenas a los intereses de su apostolado, propiedades que, por otra parte, pesarán enormemente en ulteriores redefiniciones de la misma. Y escribimos <<infancia>> porque en el siglo XVI se está todavía lejos de su delimitación en tanto que etapa cronológicamente precisa. Los distintos autores divergen notablemente no sólo respecto a los períodos que denominan infancia, puericia y mocedad, sino también respecto al momento en que conviene comenzar a enseñar a los pequeños las

¹⁵⁷ VARELA Julia y ALVAREZ-URÍA Fernando (1991). *Arqueología de la Escuela*. Editorial La Piqueta, Madrid.

letras; mayor acuerdo muestran en la necesidad de que desde muy pronto se inicien en el aprendizaje de la fe y las buenas costumbres”¹⁵⁸.

Por cierto, si hay una obra que ayuda a sintetizar el pensamiento que durante siglos pervivirá con respecto a la infancia, ésta es el *Emilio* de Juan Jacobo Rousseau, publicada en 1762.

“De hecho, la visión rousseauiana del niño constituirá la base en la que se asientan numerosas teorías y prácticas tanto psicológicas como pedagógicas. Rousseau escribe por primera vez de forma explícita que el niño no es un hombre en pequeño, que la infancia tiene sus formas de ver, de pensar y de sentir y que nada es más insensato que querer sustituirlas por las nuestras”¹⁵⁹.

En ella se elabora un programa educativo que comprende desde el nacimiento hasta el casamiento de Emilio; dicho plan de formación debe desarrollarse lejos de las dañinas influencias de la sociedad, por tanto es necesario implementarlo en plena naturaleza. La educación de Emilio comienza desde sus primeros días organizándose en diferentes y continuos estadios que podemos resumir en:

- La edad de la naturaleza: el niño de pecho (de cero a dos años)
- La edad de la naturaleza: el niño (de dos a doce años)
- La edad de la fuerza: (de 12 a 15 años)

¹⁵⁸ Íbid, p. 18.

¹⁵⁹ ALZATE Piedrahita María Victoria (2004). *El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna*, En Revista de Ciencias Humanas, N° 31, Colombia.

- La edad de la razón y de las pasiones (de 15 a 20 años)
- La edad de la sensatez y el matrimonio (de 20 a 25 años)

La mayor parte de los códigos psicológicos y pedagógicos con los que se analiza la infancia hoy, provienen de la modernidad y son

“herederos en gran medida del jesuitismo y de Rousseau. El ilustre ginebrino no sólo naturalizó cualidades infantiles y estadios, sino que además elaboró programas que pretendían responder a supuestos intereses y necesidades naturales del niño. De algún modo, esta concepción subyacente a toda la psicología evolutiva, con sus estadios, capacidades, lógicas y psicológicas, todo ello encarnado en una especie de niño universal que plantea por encima de las condiciones sociales y culturales, tiende a imponerse como la única legítima en cuyo nombre se orquestan reglamentos, programas didácticos y controles”¹⁶⁰.

Pero al abordar el concepto de infancia debemos destacar dos características contrapuestas. Por una parte, tenemos la enorme plasticidad del niño y por otra, esa motivación natural e inherente a desviarse. La infancia, responde bien al influjo formativo y por ese motivo debe instruirse, otorgándole así a la educación el objetivo de rescate y direccionamiento del infante.

Para Ariès

“se llega entonces al concepto de que la sensibilidad hacia la infancia, sus particularidades, su importancia en el pensamiento y en los afectos de los adultos, está ligada a una teoría de la educación y al

¹⁶⁰ Ídem.

desarrollo de las estructuras educativas, al énfasis en la formación separada del niño, e incluso del adolescente (la *pandeia*)”¹⁶¹.

La modernidad no sólo construirá un discurso sobre la infancia sino que además aportará con la idea del desarrollo de una educación masiva, proceso que se conoce como **escolarización**, el cual es factible de fechar de manera simbólica en 1763 en Prusia¹⁶², primer país que legisla sobre educación pública y gratuita.

Para Narodowski, la pedagogía moderna se fundamenta en dos enunciados: la infancia está marcada como una etapa de carencias, pues es un período sin autonomía ni juicio ni cordura. Por tanto, los infantes, son cuerpos débiles, frágiles, manipulables y en formación. Pero también asegura que los infantes:

“constituyen un campo de estudio y de análisis y, a la vez, son empujados a emigrar del seno de la familia a unas instituciones producidas a efectos de contenerlos en su ineptitud y de formarlos para que, justamente, puedan abandonar o superar la carencia que les es constitutiva. A la discriminación etaria, le sigue una delimitación institucional”¹⁶³.

Al asumir que el niño o la niña no está preparado para enfrentar la vida ni la convivencia con los adultos se considera que lo mejor es confinarlo; según palabras de Ariès a <<un régimen especial, una cuarentena>>. Ese espacio será

¹⁶¹ ARIÈS Philippe (1986). *La Infancia*. En Revista de Educación, Número 281, Madrid, p. 10.

¹⁶² El año 1763, se promulgó el *Reglamento General de las Escuelas*, que amplía la obligatoriedad escolar, extendiéndola a todos los infantes ente 5 a 13 años, “que quedaban emplazados, bajo pena de multa para los padres a asistir diariamente a la escuela entre ocho y once de la mañana y entre una y cuatro de la tarde, excepto los domingos, bajo la atenta inspección del clero o de superintendentes ad hoc” En CUESTA Raimundo (2005). *Felices y escolarizados: crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Editorial Octaedro, España, p. 23.

¹⁶³ NARODOWSKI Mariano (2008). Op. cit., p. 101.

la escuela, donde paulatinamente todos sentirán que es un deber enviar a los hijos. Para el historiador francés, el sentimiento de familia que brota durante los siglos XVI y XVII, no es posible de disociar del sentimiento general por la familia. Pero es este nuevo sentimiento por la infancia, el que ayuda a comprender la voluntad de salvaguardar la niñez de las impurezas de la vida, así como también la intención por formar, normar y educar la infancia.

“Este hecho de separar a los niños –y de hacerlos entrar en razón-, debe interpretarse como un aspecto más de la gran moralización de los hombres realizada por los reformadores católicos o protestantes, de la Iglesia, de la magistratura o del Estado. Pero ello no hubiera sido posible en la práctica sin la complicidad sentimental de las familias, y ésta es la segunda manera de abordar el fenómeno y sobre la que deseo insistir. La familia se ha convertido en un lugar de afecto necesario entre esposos y entre padres e hijos, lo que antes no era. Este afecto se manifiesta principalmente a través de la importancia que se da, en adelante, a la educación. Ya no se trata de establecer a sus hijos únicamente en función de la fortuna y del honor, surge un sentimiento completamente nuevo: los padres se interesan por los estudios de sus hijos y los siguen con una solicitud propia de los siglos XIX y XX, pero desconocida antes”¹⁶⁴.

De este modo, cuando el proceso de escolarización ya estuvo en marcha fue indispensable delimitar las edades en las cuáles se debería asistir a la Escuela. La intelectualidad hará esfuerzos dantescos por penetrar en la mentalidad de los niños, y así perfeccionar los métodos de educación.

¹⁶⁴ Ariès (1987), Op. cit., p.12

Para autores como Raimundo Cuesta, el establecimiento de la escuela como institución debe ser entendido como una interrelación entre Iglesia, Estado y familias.

“A más infancia, más escolarización; la creación de la infancia, la nueva sensibilidad y atenciones familiares hacia la niñez, se acompañan de una familia progresivamente más nuclear y de la consiguiente desposesión de la facultad educativa de los padres que, en un proceso irrefrenable, van depositando y delegando sus antiguas atribuciones primero en la Iglesia y después en el Estado. En este trayecto adquieren todo el sentido las primeras exhortaciones, normas y acciones punitivas a favor de la obligatoriedad escolar”¹⁶⁵.

La historia de la infancia y de la educación, se conectan de modo complejo y en múltiples niveles; comparten espacios temporales y sociales, y además institucionalmente, están unidas. Necesario es destacar la simultaneidad en el tiempo del descubrimiento y reconocimiento de la infancia moderna, así como también en la aparición de instituciones encargadas de proteger, cuidar y formar a las futuras generaciones.

“Lo que la historia de la infancia parecía sugerir era que los historiadores de la educación harían bien en prestar una atención sistemática a la evolución de los niños y la juventud, no sólo porque las vidas de los jóvenes fueran importantes por sí mismas, sino porque el estudio sistemático de los niños y jóvenes prometía añadir nuevas dimensiones a nuestra comprensión de la historia educativa”¹⁶⁶.

¹⁶⁵ CUESTA Raimundo (2005). Op. cit., p. 15.

¹⁶⁶ FINKELSTEIN Bárbara (1986). *La incorporación de la infancia a la Historia de la Educación*. En Revista de Educación, Número 281, Madrid, p.21.

Este proceso complejo y extenso se comienza a gestar en la modernidad, y en el caso latinoamericano debemos entenderlo en consonancia con el nacimiento de los estados nacionales.

El proceso de escolarización transitará necesariamente desde el rechazo a la aceptación de las familias, quienes serán convencidos de que no existe otra opción social, cultural y moral, que entregar a sus hijos, y en menor medida a sus hijas, a la Escuela, y sobre este escenario emerge necesariamente el cuestionamiento ¿en qué contexto socio-político nace la idea de incorporar a los niños y niñas de temprana edad a la vida escolar?, ¿qué premisas sustentan la educación parvularia?, pues como bien destacan Julia Varela y Fernando Álvarez (1991) en su libro *“Arqueología de la Escuela”*, la «maquinaria escolar» que funda la pretensión de una escuela universal, obligatoria y nacional, requiere- entre otras condiciones- una definición de un estatuto de infancia. Es por ello, que en paralelo al desarrollo de las escuelas, fue preciso

“determinar a qué efectos (penales, escolares, laborales) alguien era niño o niña, o lo que viene a ser lo mismo quiénes carecían de responsabilidad y por tanto eran susceptibles de ser infantilizados y salvados: expulsados del trabajo, declarados inocentes y finalmente escolarizados. Estas tres condiciones (improductivo, irresponsable y aprendiz) constituyen piezas claves en el proceso de infantilización-escolarización de una parte creciente de la población en la sociedades disciplinarias del primer capitalismo”¹⁶⁷.

La creación de las guarderías o jardines infantiles, se produce con la finalidad de establecer un instrumento de custodia más que pedagógico de colaboración para las madres trabajadoras, y en esencia, como un servicio para

¹⁶⁷ CUESTA Raimundo (2005). Op. cit., pp. 54-55.

las familias más humildes pues su conceptualización más elemental responde a la necesidad de prevención frente al abandono, situación muy común en el periodo descrito.

“la escuela, junto al ejército, los hospitales y las cárceles, integra el proceso moderno más general de *renfermement* de los pobres y o, más exactamente, de las clases subalternas. La creación de una institución escolar generalizada y obligatoria para todos es, pues, la expresión real, para bien y para mal, del «descubrimiento de la infancia», de su valoración, pero también de la necesidad para la incipiente sociedad industrial de conformar a sus miembros más jóvenes para servir a sus propias necesidades y fines”¹⁶⁸.

El citado autor Raimundo Cuesta, acota cómo para el caso español la creación de las escuelas por parte del Estado se relacionó directamente con una clara normativa con respecto a la infancia. Por su parte, Rojas para el caso chileno menciona que

“Los niños que pululaban en las calles fueron objeto de control desde mediados del siglo XIX cuando se dictaron varios reglamentos que prohibieron y regularon la vagancia y el comercio callejero. Pero el crecimiento urbano desde fines del siglo XIX, multiplicó la presencia de niños en la calles, dedicados a pedir limosna, vender, robar, vagar y jugar”¹⁶⁹.

A modo de contención a esta problemática, la sociedad chilena creará asilos, siendo el más renombrado la Protectora de la Infancia, en funcionamiento

¹⁶⁸ ULIVIERI Simonetta (1986). *Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada*. En Revista de Educación, Número 281, Madrid, 79.

¹⁶⁹ ROJAS Jorge (2010), Op.cit., 210.

desde 1895. Además, en este periodo la policía comenzó a realizar campañas para recluir a los niños “vagabundos”.

América Latina, tomando en consideración las condiciones económicas de la región en dicha época, deja en entredicho las condiciones de establecer la noción de infancia que surgirán a fines del XVIII:

“y, particularmente, entre los sectores de economía informal, entre campesinos e indígenas. En tanto los hijos de los obreros europeos fueron sustraídos de los trabajos industriales en el término de medio siglo y protegidos por el sistema escolar y social, los hijos de indígenas, esclavos y mestizos en América, África y Asia, continuaron participando en las formas de producción propias de la periferia del sistema-mundo, las modalidades de la informalidad, el servilismo, la esclavitud y la producción artesanal”¹⁷⁰.

El continente americano tendrá que esperar a la segunda mitad del XIX, para comenzar a vislumbrar reformas en materia de educación desde las políticas públicas de las naciones recientemente independizadas. Pero como bien destaca Finkelstein, independientemente de los enfoques existentes para analizar el desarrollo de los sistemas educativos y la infancia

“ya sea que hayan incorporado los niños y jóvenes a la historia de la educación vinculando la evolución educativa a la historia del desarrollo industrial, de la protección del niño, de la transformación de la familia o del miedo y temor social, todos estos historiadores han considerado las transformaciones en el carácter de la infancia y de la educación como un significativo aspecto de la modernización, parte de un esfuerzo para controlar la índole y dirección del cambio social

¹⁷⁰ PEDRAZA-GÓMEZ Zandra, *Los Niños Trabajadores y la Percepción Cultural de la Infancia*, en Departamento De Antropología Universidad De Los Andes Bogotá D.C. – Colombia, p. 4.

mediante la organización y regulación de las vidas de los niños y jóvenes”¹⁷¹.

Como hemos intentando demostrar, las figuras de infancia no son una construcción natural, unívoca ni inmutable. Las transformaciones que ha experimentado esta concepción, tanto en las disímiles sociedades como en el tiempo, dan cuenta de su carácter socio-histórico. La trasmutación que se produce en la percepción de la infancia en la época moderna, debe ser comprendida en los cambios de los modos de socialización. Por ello, es posible afirmar que la categoría de infancia es producto de una representación colectiva que emerge de las formas de cooperación, pero también de las disputas entre los diferentes grupos sociales, y por ende, es necesario comprender las estrategias de dominio que operan en una determinada sociedad y tiempo histórico para representar una conceptualización hegemónica.

“Si la categoría de infancia, que como se ha señalado, incluye diferentes figuras encubiertas bajo una aparente uniformidad, no se hubiese construido, resultarían ininteligibles los proyectos educativos elaborados en función de grupos de edad y de prestigio, así como habrían sido inviables códigos científicos tales como los discursos pedagógicos, la medicina infantil y la psicología evolutiva. Todos estos saberes son inseparables de instituciones, organizaciones y reglamentos elaborados en torno a la categoría de infancia que a su vez se ve instituida y remodelada por ellos”¹⁷².

La invención de la infancia provocó el surgimiento de un conocimiento disciplinario especializado sobre esta etapa del ser humano, proceso que va en armonía con el surgimiento de un debate sobre la naturaleza de los infantes y los

¹⁷¹ FINKELSTEIN Bárbara (1986). Op. cit., p.34.

¹⁷² VARELA Julia (1986), Op. cit., p, 174.

fines que debe tener su formación, para finalmente terminar con el nacimiento de la institución escolar, la que se convertirá en el espacio educativo por excelencia. Pero la historiografía y la sociología de la educación han demostrado que bajo la instauración de un sistema educativo único y nacional, ha coexistido y coexisten diferentes modelos de educación y de figuras de infancia, pues muy poco se relacionan las escuelas primeras católicas con las escuelas elementales en Chile, y los liceos públicos con los colegios privados.

3.2 Estructuración del Sistema Educativo Chileno: 1890-1910

En el marco del proyecto de unidad desarrollado por las nacientes repúblicas latinoamericanas durante el siglo XIX, resulta relevante la instauración de los sistemas educativos. Mediante la escuela se inculcará la integración, el concepto de Nación; el amor a la patria y el respeto al orden; por ello, el encargado de dicha tarea siempre fue el Estado. Pero entonces cabe preguntarse ¿cuáles son las tareas confiadas a la escuela? La institución escuela emerge, principalmente, por la utilidad que le brindaba a las elites. Tal como destaca la historiadora María Loreto Egaña, ésta surge para satisfacer las necesidades que el naciente proceso de modernización requería, delineando modelos educativos para proceder a la reforma económica y social.

Frente a la necesidad de consolidar los nacientes Estados Nacionales a mediados del siglo XIX, se instalan las primeras Escuelas Normales con el objetivo de formar a los futuros educadores, tal como analizamos en el capítulo anterior.

Durante un siglo, estas escuelas marcan la formación del profesorado chileno, y su foco está dirigido al desarrollo de la instrucción primaria, la que debía permitirles a los alumnos desarrollar destrezas mínimas tales como leer y escribir,

pero principalmente su objetivo era inculcarles los principios de autoridad, jerarquía, control de los cuerpos y la noción de tiempo.

A dichas instituciones, se sumarán la Escuela de Artes y Oficios (1849) y el Conservatorio de Bellas Artes (1850). Es en este contexto donde comienza a gestarse la idea de emprender el desarrollo de la educación parvularia.

Durante la década de los 80' del siglo XIX, Chile recibe la influencia tanto cultural como pedagógica del profesorado alemán contratado por el gobierno. Dichos catedráticos serán los destinados a conducir las Escuelas Normales.

Los cambios acaecidos entre 1880-1910 fueron significativos para el establecimiento del sistema nacional de educación chileno, sin embargo no podemos obviar que la educación fue pensada para el pueblo como una educación elemental y terminal, y que estuvo teñida con los obstáculos propios que tuvieron otras formas de escolarización surgidas desde los mismos sectores populares; estas formas fueron combatidas y acalladas por las elites. Desde el nacimiento del sistema nacional educativo chileno se impusieron claras diferencias de clase y sexo a través de escuelas para niñas y niños de los sectores populares, y otras distintas para los ricos.

El impulso a la educación se acentúa en el Gobierno de José Manuel Balmaceda Fernández (1886-1891), gracias a la realización del Congreso Pedagógico en el que se discutirán las problemáticas que aquejaban al sistema educacional, y se conocerán las experiencias en el extranjero de los becarios chilenos. Dentro de dicho Congreso¹⁷³, el tema de la educación pre-escolar no

¹⁷³ El Congreso Pedagógico de 1889 fue organizado por una comisión presidida por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Julio Bañados Espinoza e integrada por José Abelardo Núñez, Domingo Amunátegui Solar, Martín Schneider, Julio Bergter, Federico Johow, Valentín Letelier,

aparece en las temáticas a debatir, ya que la problemática central era si se debía o no instaurar la educación primaria y cuál debía ser la formación del preceptorado.

Para 1890, el sistema educativo chileno estaba estructurado en escuelas primarias y normales, donde asistían preferentemente los sectores populares. Las personas que estuviesen en condiciones de continuar estudios ingresaban a los liceos; éstos estaban pensados para educar a la élite “liberal” y sectores medios. La formación en estos establecimientos tenía por fin preparar a sus estudiantes para el ingreso a la Universidad de Chile. En los tres casos, la educación era impartida por el Estado y por tanto gratuita. Un hecho relevante para la feminización del magisterio, es que desde 1877 las mujeres tienen acceso a la universidad como explicamos anteriormente. Paralelamente a este nuevo rasgo, el sector privado contó con una serie de establecimientos dirigidos por la Iglesia Católica, y en el año 1888 se funda la Universidad Católica de Chile.

El desarrollo del sistema educativo se refleja en la ampliación de la cobertura y masificación del nivel primario.

“a) la matrícula total, pública y privada, en los niveles primario y secundario, crece de 97.136 estudiantes en 1885, a 157.330 en 1900,

Pedro Pablo Ortiz, Pedro Banen y Rómulo Ahumada. Todos personajes ligados a la educación. Durante dicho congreso los ámbitos a debatir fueron: 1) Medios prácticos de implantar en las escuelas de ambos sexos los trabajos manuales, 2) Mejor método de lectura y escritura, 3) Estímulos y disposiciones administrativas para mejorar la asistencia en las escuelas primarias, 4) Desarrollo que debe darse a la gimnasia y a los ejercicios militares, 5) Enseñanza de la música, 6) Medios prácticos para implantar la enseñanza primaria obligatoria, y cantidad mínima de conocimientos que deben exigirse, 7) La enseñanza de la higiene, 8) Medios de promover el desarrollo de la enseñanza en los campos, 9) Escuelas nocturnas de adultos y medios de establecerlas y 10) Medios de mejorar la preparación profesional de los preceptores graduados antes de 1885.

317.040 en 1910, y 401.261 en 1920. Es decir, el sistema prácticamente cuadruplica su cobertura en el período”¹⁷⁴.

Por tanto, la profesionalización del magisterio será un escenario propicio para que el profesorado a inicios del siglo XX, comience a formar organizaciones con la finalidad de reivindicar sus demandas y críticas al modelo educativo, las que se verán plasmadas en el Congreso General de Instrucción Pública de 1902, y posteriormente, en el Congreso Educacional de 1912.

El panorama educativo en dicho período, está marcado por la formación del magisterio bajo las nuevas concepciones de educación traídas desde Alemania y la expansión de la matrícula. La discusión sobre la aprobación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, estuvo presente en todos los congresos. En lo que concierne a la Educación Parvularia, sólo un pequeño grupo de intelectuales que tuvo la oportunidad de conocer el sistema en otros países apuesta por su instauración en el país. Pero ¿por qué la necesidad de educar a la primera infancia?, ¿bajo qué condiciones son formadas estas primeras maestras?

3.3 Los inicios de la Educación Parvularia

En capítulos anteriores hemos descrito el surgimiento de los sistemas nacionales de escolarización, especialmente el caso de la educación primaria y secundaria. El nivel educativo que se institucionaliza posterior a éstos, fue la denominada educación infantil o preescolar, sin embargo en diferentes partes del mundo ya se debatía sobre la función de esta institución.

En su estudio del caso alemán, Anna Taylor señala que existieron dos corrientes contrapuestas con respecto a la educación preescolar en Alemania durante el siglo XIX, pues liberales y conservadores debatieron sobre la formación

¹⁷⁴ COX & GYSILING (1990), Op. cit., p. 52

del infante. Para los conservadores, las instituciones preescolares debían recibir apoyo sólo en lo referido a su papel en la crianza, pues ésta se debía dar principalmente en el núcleo familiar. Por su parte, la corriente liberal representada por la baronesa Bertha Von Marenholtz-Bulow¹⁷⁵, fundadora del kindergarten, cuestionó el dominio exclusivo de la familia en la crianza del niño y por ello, promovió la instauración de instituciones que le permitieran a la sociedad, tener mayor vinculación en la formación de ese ciudadano. Para la baronesa, el kindergarten era un espacio educativo donde niños y niñas podrían aprender a moverse libremente pero respetando al resto de sus compañeros, por tanto veía en esta institución una especie de Estado en miniatura.

“Por tanto, el debate sobre el propósito y contenido de la temprana educación del niño rebasó las cuestiones pedagógicas, incluyendo concepciones fundamentales sobre la familia en sí y el Estado”¹⁷⁶.

Con respecto al nacimiento del jardín de infantes, la educación preescolar fue destinada principalmente a los menores de escasos recursos, entre los dos, tres y hasta los seis años, y cuyas madres trabajaban, por tanto no tenían tiempo exclusivo para destinarlo a la crianza.

En esta primera constatación emerge una de las ideas que desencadenará dentro de la educación infantil un fuerte debate: cuál era su función y quiénes eran sus destinatarios. En sus inicios, dicha educación no era concebida como

¹⁷⁵ Bertha Von Marenholtz-Bulow (1810-1893) fue amiga de Fröebel en sus últimos años. Una vez fallecido Fröebel se abocó a la tarea de dar a conocer el kindergarten en los países occidentales, así dio conferencias y expuso en Gran Bretaña, Francia, Suiza, Bélgica, los Países Bajos e Italia. Para mayor información se puede consultar HEILAND Helmut (1993). *Friedrich Fröbel* En Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada, vol XXIII, nº 3-4, UNESCO, París.

¹⁷⁶ TAYLOR Allen Ann (1986). *Jardines de niños, Jardines de Dios: kindergartens y guarderías en Alemania en el siglo XIX*. En Revista de Educación, Número 281, Madrid, p. 125.

necesaria para toda la población, sino que siempre estuvo circunscrita a un rol subsidiario a la labor materna. Es decir, para todas aquellas madres que por razones económicas debían abandonar el hogar para salir al trabajo remunerado, existían estas instituciones encargadas de desempeñar el rol que ellas no podían ejercer. Por lo tanto, si los primeros destinatarios de la educación infantil fueron los sectores menos acomodados de la sociedad, es posible pensar que:

“El propósito de la educación preescolar no era simplemente proporcionar cuidado físico a los niños pequeños, sino crear estructuras de autoridad alternativas para llenar el vacío causado por la transición de formas tradicionales de la familia a formas modernas”¹⁷⁷.

En cuanto a su lugar de origen, varios países defienden su génesis: Gran Bretaña¹⁷⁸, Francia, Alemania y Suiza, son algunos de ellos. Pero lo relevante, es que en todos estos países, el surgimiento de la educación preescolar se asocia al impacto de la revolución industrial en la familia. La investigadora Carmen Colmenar destaca que el nacimiento de estas instituciones en Europa está en los

¹⁷⁷ Íbid, p. 127.

¹⁷⁸ Para Carmen Sanchidrián Europa se transformó tras las guerras napoleónicas, el liberalismo se iba asentando y el proceso de industrialización creaba nuevas formas de producción. Siendo Gran Bretaña el país promotor de la industrialización, no es extraño que en una de sus fábricas es donde se organizan las primeras escuelas para los hijos de los obreros, esta fue la obra Owen y sus escuelas en New Lanark. Así en el marco de la Institución para la Formación del Carácter, el 2 de enero de 1816 se inauguró, la primera *infant school* en Gran Bretaña. Para mayor información revisar SANCHIDRIÁN Carmen. *La educación infantil en Gran Bretaña. Modelos y debates*. En SANCHIDRIÁN Carmen & RUIZ Berrio Julio (coords.) (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Editorial Graó, España.

sectores industrializados, destinados principalmente a niños pobres y con una marcada función asistencial¹⁷⁹.

Sin embargo, la historiografía tiende a subrayar más bien a los autores y los organismos que se crearon como influencia de sus ideas, entre ellos:

“Pestalozzi y el Instituto de Yverdon (1805-1815); las experiencias de escuela mutua de Bell y Lancaster (1798-1810); la escuela infantil fundada por Owen en New Lanark en 1816; el Jardín de Infancia de Fröebel en Blankenburg en 1837; la escuela infantil de Ferrante Aporti en Cremona en 1828 (...)En el siglo XX, podemos citar también numerosas experiencias en este sentido ya que han aparecido instituciones que se han convertido en centros de peregrinaje que han atraído a educadores de todo el mundo: l’Ermitage de Decroly; las Case dei Bambini de Montessori en Roma; la Maison des Petits ligada al Instituto Rousseau en Ginebra en torno a Cousinet y Piaget; Neill y su Summerhil”¹⁸⁰.

Todas estas instituciones comparten la categoría de ser <<modelo>>, ya que todas trabajaron con infantes mayores de tres años, pues a esa edad niños y niñas ya saben caminar y comer por sí solos. Los citados autores también establecen una periodicidad histórica en el desarrollo de los jardines infantiles, y en el caso europeo se distinguen las siguientes etapas en la educación preescolar:

1. Etapa pre-pedagógica: el interés hacia la educación temprana y el cuidado de los infantes fue el resultado de la primera industrialización que necesitó del

¹⁷⁹ COLMENAR Carmen (1995). *Génesis de la educación infantil en la Sociedad Occidental*. En Revista Complutense de Educación, Vol. 6, nº1, Madrid.

¹⁸⁰ SANCHIDRIÁN Carmen & RUIZ Berrio Julio (coords.) (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Editorial Graó, España, p. 19.

trabajo de las mujeres, especialmente en las fábricas textiles e industria pesada. Dicho proceso, se produjo a fines XVIII en Inglaterra, y en la década del 20' en Francia, Alemania, y en menor grado, en España. En general, el personal que cuidaba de los niños y niñas no tenía cualificación, y cada país se apropió de nombres e instituciones propias, tales como *garderies* en Francia; *écoles gardiennes* en Bélgica; *Spielschule* en Alemania; *Dame Schools* en el Reino Unido, entre otras.

2. Segunda Etapa: marcada por la aparición de las *infant schools* que procuraron educar y cuidar a niñas y niños en estas instituciones. Cada país europeo realzará a su fundador; *infant schools* en el Reino Unido; *salles d'asile* en Francia; *Kleinkinder-Bewahranstalen* en Alemania; *scuole infantili* en Italia, y *escuelas de párvulos* en España. Estas iniciativas en general, dependieron de instituciones de caridad, filantrópicas o religiosas antes de ser responsabilidad del Estado.
3. Tercera Etapa: comienza en los años cuarenta del siglo XIX en Alemania, llegando a España en los setenta: los *Kindergärten*, apoyados por movimientos liberales o progresistas y marcados por el pensamiento de Fröebel serán dirigidos a niños de todas las clases sociales¹⁸¹.

El historiador Julio Ruiz Berrío, señala que la primera escuela de párvulos en España se inauguró el 10 de noviembre de 1838 en Madrid, gracias a la colaboración de la *sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo* (SEPMEP)¹⁸². Constituida por personajes destacados en el ámbito de la

¹⁸¹ Ibid, p. 20.

¹⁸² El autor se centra en la figura de Pablo Montesino, para entender la labor de este intelectual, cree necesario explicar la génesis de las escuelas de párvulos en España y para ello es imprescindible hablar de la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo.

política, cultura, medicina y pedagogía, esta institución le concede gran relevancia a Pablo Montesino, quien promovió la incorporación de las ideas de Fröebel a partir de 1862. En 1873 se inauguraría «Clase de Pedagogía Especial según el sistema Fröebel», la que comienza a ser impartida en 1873-74 en la Escuela de Institutrices de Madrid; la instrucción es dictada por Pedro de Alcántara y García,

Para Ruiz Berrio hubo dos razones principales. La primera, de índole intelectual, pues muchos españoles en el exilio, tomaron contacto con las nuevas instituciones y adelantos educativos extranjeros, de este modo fueron críticos del retraso cultural, industrial y social de España. De este modo, apostaron por una reforma educativa en general, que incluía las escuelas de párvulos. La segunda razón fue de índole económica, ya que entre 1834 a 1843 España vivió una gran crisis económica debida a la independencia de América, y los problemas del gobierno fernandino, a los cuales se sumó la guerra civil de los carlistas, etc. Así según su análisis “los políticos se dieron cuenta de que necesitaban las escuelas de párvulos y al mismo tiempo de que el Estado no tenía fondos para llevar adelante un programa semejante. La solución pareció presentarse cuando el mismísimo Gobierno pidió a una sociedad tan clásica como la Real Económica Matritense (fundada en 1775) que creara una asociación de carácter público y finalidad benéfica, lo que se dispuso por la Real Orden de 4 de mayo de 1838. Al mes siguiente, el 23 de junio del mismo año, la Sociedad Económica Matritense (RSEM) celebró una junta extraordinaria invitando al que quisiera unirse a sus propósitos, y antes de transcurrir otro mes, el 15 de julio, se reunieron los miembros de la RSEM, en compañía de muchas otras personas a las que se había comunicado sus intenciones y se les había pedido su colaboración y quedó fundada la Sociedad encargada para propagar y mejorar la educación del pueblo (SEPMEP), con un capital basado en acciones de 20 reales cada una. Su constitución tuvo lugar después del verano, el 15 de septiembre, en las Casas Consistoriales, siendo 500 los socios fundadores” RUIZ Berrio Julio (2010). *Pablo Montesino y las primeras escuelas de párvulos en España* En SANCHIDRIÁN Carmen & RUIZ Berrio Julio (coords.). Historia y perspectiva actual de la educación infantil. Editorial Graó, España, p. 98. (Ruiz, 2010:98). El autor destaca como una de las principales aportaciones de la SEPMEP, la creación de las primeras escuelas de párvulos en España, la promoción de la pedagogía como ciencia necesaria para la educación de los párvulos y una importante campaña acerca de la conveniencia de la educación del pueblo.

quien en 1874 publicaría el texto “*Fröebel y los Jardines de la Infancia*”, donde explica las principales ideas del autor alemán¹⁸³.

“Su existencia se debía por un lado, al interés de los nuevos gobernantes españoles por extender la instrucción elemental al pueblo y, por otro, por implantar en el país las instituciones educativas y sociales de más éxito en las naciones más importantes de Europa, como Inglaterra. En consecuencia, fueron decretándose algunas disposiciones oficiales, aunque de forma tímida y sin apoyo económico, que abrieron la puerta a la instauración de nuestras escuelas de párvulos”¹⁸⁴.

Sin embargo, en su primera época (1838-1876) la enseñanza de párvulos en España fue difícil, ya que a pesar que había normativas establecidas en la práctica éstas no se materializaron. Donde las ideas de Fröebel sí tuvieron amplia aceptación fue Estados Unidos, lugar que para 1914 contaba con un jardín de infantes en cada ciudad importante aunque dicha enseñanza todavía no era de carácter obligatorio¹⁸⁵.

En cuanto al impulso de la educación parvularia en Chile, éste se asocia a la misión diplomática-educacional que el intelectual Valentín Letelier¹⁸⁶ realiza a

¹⁸³ COLMENAR Orzaes Carmen (1989). *La formación de maestras en el método educativo de Fröbel en España*. En Revista de Educación, Número 290, Madrid.

¹⁸⁴ RUIZ Berrio Julio (2010) *Pablo Montesino y las primeras escuelas de párvulos en España*. En SANCHIDRIÁN Carmen & RUIZ Berrio Julio (coords.). Historia y perspectiva actual de la educación infantil. Editorial Graó, España, p. 92.

¹⁸⁵ TAYLOR Allen Ann (1989). *Vivamos con nuestros hijos: Los movimientos en defensa del Jardines de infancia en Alemania y Estados Unidos, 1840-1914*. En Revista de Educación, Número 290, Madrid

¹⁸⁶ Valentín Letelier (1852-1919) fue un gran intelectual de destacada participación en la vida política y en la estructuración del sistema de educación en Chile. Se desempeñó en múltiples cargos, tales como: docente del Liceo de Copiapó; Diputado por la ciudad de Talca; Secretario de

Berlín en 1883. Allí conocerá los jardines infantiles Fröebelianos, y recomendará al gobierno chileno su implementación. Letelier no sólo defendió una educación para la primera infancia sino también un sistema integrado de educación conducido por el Estado. En sus diferentes escritos, Valentín Letelier aboga por la enseñanza pública, gratuita y obligatoria, condiciones indispensables, según él, para garantizar la formación de ciudadanos.

Su postura sobre la educación de párvulos, la podemos evidenciar en una carta dirigida al Estado Chileno y fechada en 1883, y que posteriormente es publicada en El Heraldo, donde junto con comentar el obsequio de Hugo Bretsch, consistente en un cajón de objetos destinados a educador a niños menores de siete años según el sistema de Fröebel, da cuenta del método que se puede adoptar en la Casa de Expósitos; en la de huérfano; en las Casas de Maternidad, entre otras.

Sobre la positividad del método froebeliano, Letelier detalla lo siguiente:

*“El método froebeliano, llamado sistema porque comprende un plan completo y general de educación, es a semejanza de todo sistema de aplicación un procedimiento esencialmente deductivo. Para en sus deducciones de los dos principios que siguen: 1° La educación debe favorecer conjuntamente el desarrollo físico, moral e intelectual; 2° La educación debe encaminarse, no a contrariar, sino a dirigir las inclinaciones naturales”*¹⁸⁷.

la Embajada de Chile en Berlín y Rector de la Universidad de Chile (1906-1911). Tuvo gran influencia en la fundación del Instituto Pedagógico en 1889, y sus ideas fueron un aporte en la renovación de los planes y programas de estudios aplicados a fines del siglo XIX.

¹⁸⁷ El Heraldo, 1° de Agosto de 1883, Santiago. Archivo Biblioteca Nacional.

En los escritos de Letelier, se refleja esa concepción de que la infancia puede ser moldeada y encauzada al bien, con la finalidad de formar ciudadanos para la naciente república. Durante el transcurso del siglo XIX, el Estado chileno beca a otros catedráticos para conocer el nuevo sistema; entre ellos, está el connotado profesor José Abelardo Núñez, quien a su regreso del viaje a Europa organizará en 1885 una exposición de Material Didáctico con elementos adquiridos por el gobierno chileno en Francia, Alemania y Austria. Dicha muestra disponía de material completo de Kindergarten. Además, tradujo *“La Educación del Hombre”* de Federico Fröebel, editada en 1886 en Nueva York y publicó *“Reforma de las Escuelas Normales”*, donde postula toda una reorganización de los establecimientos y escuelas de Chile.



José Abelardo Núñez, gran promotor de la educación parvularia y del desarrollo del sistema educativo chileno. Archivo Visual Museo de la Educación Gabriela Mistral.

A partir de la segunda mitad del XIX, las influencias educativas de Europa y Estados Unidos comienzan a tener eco en los sectores privados con la aparición

de algunos “grupos de juego” y los primeros kindergartens ligados a las colonias extranjeras como el Jardín Infantil del Santiago College (1891); del Deutsche Schule (1898); el del Sr. José Pinochet Le-Brun en Chillán (1901); el Kindergarten Santiago y el Kindergarten Católico, entre otros. Pero estas experiencias se dan en establecimientos privados o subvencionados en los que las maestras que impartían clases, eran normalistas, es decir, sin una formación especializada en la primera infancia, carencia que era suplida con la contratación de maestras extranjeras.

Para dar cuenta de la función de la educación chilena a principios del siglo XX, esta investigación recurrió a las ponencias y debates producidos en el país a raíz de la celebración de Congreso Pedagógico de 1902, pues hubo grandes intercambios y reflexiones sobre la posibilidad de generar un sistema para niños y niñas menores de 6 años. Francisco Jenschke, subdirector y profesor de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, presentó en la ocasión un trabajo titulado “*Educación Física i Moral*”, donde se refiere a la Educación Moral en las Escuelas señalando: “*La escuela tiene como primera i última obligación moral <<Educar al niño para el cumplimiento estricto de sus deberes>>*”¹⁸⁸.

Este texto evidencia que la principal función de la escuela es la formación moral, y consideramos fundamental rescatar esta premisa, ya que estará presente en todo el debate sobre la educación preescolar. Jenschke añade:

“Para conseguir este fin, es indispensable disciplinar a los niños, acostumbrarlos a un régimen estricto i al orden. La atención i la

¹⁸⁸ Congreso General de Enseñanza Pública de 1902 Actas y Trabajos. Tomo I, Santiago de Chile, 1903, p. 363. Biblioteca Nacional.

*aplicación en las clases desarrollan la voluntad, la obediencia, puntualidad i el orden i fortalecen el dominio sobre sí mismo*¹⁸⁹.

Cabe resaltar que estas ideas no sólo encontraron asidero en Chile, pues la investigadora Carmen Sanchidrián al estudiar el caso francés destaca que las *salas de asilo*, instituciones que se financiaban con fondos obtenidos de la suscripción pública al comité de damas (patronato) y que eran tuteladas por los hospicios a los que asistían entre 150 a 200 niños o más, nacieron ante la iniciativa privada (laica o religiosa) para ayudar a los infantes más desfavorecidos, y que su objetivo principal era salvaguardar a la infancia pobre; resguardarla de los peligros físicos y morales que ofrecía la calle, y brindarles una educación moral y religiosa mientras sus madres trabajaran.

Al igual que en el caso chileno, el discurso científico, político y eclesiástico de la época explicaba los peligros a los que se veía expuesta esta infancia pobre al no tener a sus madres dedicadas de lleno al cuidado de esos hijos, por ende se hacía imperiosa la necesidad de brindar una institución que se hiciera cargo de esta labor.

“Entre los objetivos educativos era evidente el deseo de catequizarlos a través de una instrucción elemental y por el aprendizaje de la obediencia. Como decía la circular de 4 de julio de 1833, se trataba de que aprendieran <<desde su entrada en la vida hábitos de orden, disciplina y a estar ocupados, porque esto es el principio de la moralidad>>. Por ejemplo, no era el conocimiento de las letras el objetivo, sino sacar al niño de la ociosidad, de la inacción, hacer que el niño obedeciera. El exceso de conocimiento se ve incluso como peligroso para estas capas sociales, por lo que se pretende reforzar la

¹⁸⁹ Ídem.

moral dominante (religiosa) y el orden establecido mediante la disciplina y la obediencia”¹⁹⁰.

En el caso de España, la Real orden del 23 de noviembre de 1878 aprobaba el Reglamento para el régimen de la Escuela Modelo de Párvulos del sistema denominado Jardines de la Infancia. Dicho reglamento establecía el objetivo y carácter de la escuela; la función del profesorado y los organismos encargados de su inspección y vigilancia. Según el análisis de Carmen Colmenar, la Escuela Modelo de Párvulos tenía por objeto:

“Suministrar a los niños de ambos sexos, comprendidos en las edades de tres a ocho años, la educación física, intelectual, estética, moral y religiosa propia de su edad mediante el método y los procedimientos de las escuelas de párvulos instituidas por Fröebel con la expresada denominación de Jardines de Infancia. Servir de clase de aplicación en la que el profesor pueda explicar a sus discípulos prácticamente la asignatura especial de pedagogía establecida en las Escuelas Normales Centrales de Maestros y Maestras, y en la que los alumnos puedan ejercitarse en los procedimientos de educación y enseñanza de los párvulos”¹⁹¹.

En general, podemos inferir que todos los países tuvieron los mismos objetivos ante la implementación de la educación preescolar, pero la peculiaridad del caso español a diferencia del alemán o el chileno, es que el curso inicial se impartió en las Escuelas Normales de hombres y mujeres. Sin embargo, los varones tuvieron el cargo de inspectores y sólo a partir de 1884 las escuelas de párvulos españolas pasan a ser exclusivamente de mujeres. De igual forma, todos

¹⁹⁰ SANCHIDRIÁN Carmen (2010). *La escuela maternal francesa. La construcción de un modelo propio*. En SANCHIDRIÁN Carmen & RUIZ Berrio Julio (coords.). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Editorial Graó, España, p. 74.

¹⁹¹ COLMENAR Carmen (1989). *Op.cit.* p. 143.

los sistemas educativos coinciden en que dicha institución, más que instruir debe procurar educar y contener a la infancia más desfavorecida social y económicamente, pues es ésta la que está más expuesta a los peligros que el abandono maternal provocado por el trabajo remunerado al que estas madres debían optar conlleva en sí mismo.

Para el caso chileno del debate generado en los encuentros pedagógicos, se infiere que la principal función de la escuela es por tanto, disciplinar a los niños para que formen su carácter. Así, con respecto a la educación primaria, Rojas dirá:

“No se puso en duda la necesidad de educar a los niños pobres, ya que los beneficios que esto traería parecerían incuestionables. Las diferencias surgían en torno al contenido de esa educación (laica o religiosa; conocimientos generales o prácticos), el sentido político de la ampliación de la cobertura (democratización o segregación social), el control del proceso (el Estado o los particulares) y los incentivos que se debían crear (auxilio escolar a cargo del Estado o de los particulares)”¹⁹².

Graficando más aún la naturaleza de las propuestas realizadas en el Congreso de 1902, Jenschke realiza las siguientes sugerencias:

“1ª Conviene fundar casas de protección a la infancia en los centros poblados para niños de dos a cuatro años i jardines infantiles en todas las escuelas para niños de cuatro a seis años de edad. 2ª Conviene fundar una escuela para formar jardineras i educadoras para los establecimientos arriba indicados. 3ª Conviene decretar la Instrucción Obligatoria, relativa en la forma propuesta por el señor Bannen. 4ª El objeto de la educación moral es formar ciudadanos libres con la disposición habitual al bien. 5ª La educación moral debe ocupar un

¹⁹² ROJAS Jorge (2010), Op. cit, p. 243.

lugar preferente en todas las escuelas de ambos sexos, no solamente en las clases de religión, sino en la enseñanza de todas las asignaturas i en el trato con los alumnos fuera de las clases. 6ª La enseñanza de la moral está basada en la convicción relijiosa. Los sentimientos morales se afirmarán progresivamente en la juventud, hasta llevarla a la necesidad imperiosa de obrar bien, i 7ª La educación de la juventud no puede confiarse a ningún educacionista inmoral”¹⁹³.

Sin duda alguna, estos paradigmas calaron hondo en la concepción de educación de las educadoras que asistieron a este encuentro, aunque basándonos en las nóminas de asistentes no hay constancia de que la fundadora del primer kindergarten fiscal, Leopoldina Maluschka, haya asistido a este congreso. De todas formas, la esencia de este ideario sobre “*el deber ser educativo*”, es la base de la concepción de educación y el rol que les compete a la maestra del jardín de infantes.

La idea de educar a la primera infancia recibe el apoyo de la Asociación Nacional de Educación. Así lo planteó en su Declaración de Principios (1904), donde afirma que el sistema educacional debía comenzar desde el jardín infantil (art.17).

Las casas acogerían niños y niñas de madres trabajadoras que no podían encargarse de atenderlos convenientemente. Por ello, se solicita que el Estado se haga responsable de su protección y cuidado. Estos argumentos también fueron la base en el debate europeo sobre la materia; así lo hacen notar Carmen Sanchidrián y Julio Ruiz al afirmar:

¹⁹³ Congreso General de Enseñanza Pública de 1902 Actas y Trabajos. Tomo I, Santiago de Chile, 1903, pp. 364-365. Biblioteca Nacional.

“Los defensores de la escolarización antes de los seis años, además de responder a necesidades sociales derivadas de la urbanización e industrialización que alejaron a muchas madres del hogar, actúan en nombre de un proyecto pedagógico fundamentado, independientemente de sus diferencias, en una concepción de niño como un ser capaz de aprovechar una enseñanza colectiva concreta y variada. Intentan satisfacer las necesidades infantiles físicas e intelectuales gracias a cuidados higiénicos, a determinados movimientos, canciones, historias”¹⁹⁴.

En el caso chileno, dicha tarea se desarrollará de manera intermitente entre 1906 y 1920, y pronto evidenciará un fuerte decaimiento entre 1925 y 1940, fruto de las transformaciones políticas y económicas que se sucedían en el país.

No obstante, hasta la fecha continúa abierto el debate sobre el rol del Estado en esta materia así como también, sobre el sentido inspirador que la educación parvularia debe tener.

El impulso para formar maestras especializadas en este nivel escolar, se produce durante la presidencia de Germán Riesco (1901-1906), mediante la promulgación del decreto N° 5609 del 7 de octubre de 1905, que señalaba:

*“Créase un Curso Normal de Kindergarten que funcionará anexo a la Escuela Normal de Preceptoras N° 1 de Santiago, bajo la vigilancia y Dirección Superior de la Directora de este establecimiento”. Se imputa un total de \$9000 del Presupuesto Vigente, y se nombre como personal: regente, a Elisa V. de Gübel, e Inspectoras-ayudantes a doña Juana Jofré y Julia Küschke. Firman, Fernando Riesco y A. Huneus”*¹⁹⁵.

¹⁹⁴ SANCHIDRIÁN & BERRIO (2010), Op., cit., p.24.

¹⁹⁵ Decreto N° 5609 del 7 de octubre de 1905, Archivo Nacional de Chile.

Conforme a este documento, en el verano de 1906 se imparte el primer curso de Maestras de Jardín Infantil¹⁹⁶. Debido al éxito de la iniciativa, Brígida Walker, directora de la Escuela Normal N°1 estima que el curso debe formar parte del currículum de las futuras maestras pero necesitan a una persona que tome la responsabilidad; dicha tarea recae en la maestra kindergaterina, Leopoldina Maluschka, quien había estudiado en la Real e Imperial Escuela Normal de Graz, y para ese entonces se encontraba ejerciendo como profesora de música en el Liceo de Cauquenes, al sur de Chile.

De esta manera, el 7 de junio, se promulga el Decreto que nombra Regente y Profesora del Curso Normal del Kindergarten de la Escuela Normal de Preceptoras N°1 de Santiago a Leopoldina Maluschka de Trupp, otorgándole un presupuesto de tres mil seiscientos pesos anuales. Además, son nombradas inspectoras-ayudantes, Florencia Trehwela y María Mercedes Valenzuela, con setecientos pesos anuales cada una.

“El 16 de agosto abrió sus puertas el primer kindergarten fiscal (gratuito), recibiendo 40 niños entre tres años y medio y seis años y medio de edad. El terremoto de Valparaíso, que también afectó a Santiago, suspendió las actividades durante algún tiempo, pero luego se reanudaron. El kindergarten estaba dividido en dos secciones: la media y superior (de cinco a siete años), que estaba a cargo de Guillermina Pickering, y la inferior (de tres a cinco años), de María Mercedes Valenzuela”¹⁹⁷.

¹⁹⁶ Entre las alumnas de esta primera generación de maestras kindergarterinas podemos mencionar a Guillermina Pickering, Ester Hurtado, María Pacheco, Florencia Trehwela, Juana Cofré y María Mercedes Valenzuela. Sus profesoras fueron Guillermina Gübel y María Kiniecke.

¹⁹⁷ ROJAS Jorge (2010), Op. cit, p. 247.



Leopoldina Maluchska, profesora austriaca a cargo del primer jardín de infantes público de Chile. Archivo Visual Museo de la Educación Gabriela Mistral.

De este modo, 1906 será el año en que el Estado de Chile se compromete a instalar el primer Kindergarten estatal, en el cual serán formadas mujeres de una clase media incipiente y que pertenece a sectores urbanos. Frente a este nuevo escenario educativo, la pregunta que se asoma es ¿qué razones tiene el estado chileno para garantizar la apertura y subsidio de jardines infantiles en sectores populares si ni siquiera aún garantizaba la educación primaria?

El apoyo y la motivación de importantes intelectuales, más los antecedentes de jardines infantiles particulares, son sin duda alguna, la antesala perfecta para esta decisión, pero en ningún caso pueden ser considerados determinantes en la apertura de un jardín infantil financiado por el Estado.

Para nuestra investigación, dicha determinación al igual que todas las decisiones que delinean las improntas de un gobierno, obedeció a razones políticas, económicas y sociales. Sobre las políticas, es ineludible considerar que

Chile acaba de salir victorioso por segunda vez en una guerra con sus vecinos, por ende es vital la revalidación del ideal patrio. Las maestras serán un excelente vehículo ideologizador, tal como se evidencia en la revista “El Kindergarten Nacional”:

“No olvidéis tampoco que en la educación del pueblo está basado el porvenir de la Nación, arranquemos a los niños de mal ejemplo i de las malas inclinaciones i tendremos valientes i buenos ciudadanos predispuestos a obrar bien. Es una experiencia sólida, que por medio de la enseñanza armónica del Kindergarten, no puede quedar desatendida ninguna facultad del niño, formando así una transición de las influencias casuales del hogar a la enseñanza metódica de la escuela ¡Qué satisfacción para nosotras, mis buenas compañeras, tomar parte en esta benéfica obra!”¹⁹⁸.

En lo que atañe a las razones sociales, la llamada “cuestión social” se ubica directamente en la niñez. Así lo demuestra el informe presentado en 1906 por la Doctora Eloísa Díaz¹⁹⁹ al Ministro de Instrucción Pública de la época, en el que señala:

“Muchísimos de los niños que asisten a nuestras escuelas se ven pálidos, flacos, demacrados, con la piel seca i casi siempre padecen de pereza habitual. La alimentación insuficiente, ya sea por escasez o mala calidad de las sustancias alimenticias, agregado a la falta de abrigo, al mal aire que respiran, aire falto de oxígeno, pues casi siempre viven en cuartos pequeños, situados a un nivel inferior del de

¹⁹⁸ “El Kindergarten Nacional” Año 1, Marzo-Abril de 1911, Núm 2 y 3, p. 2.

¹⁹⁹ La Doctora Eloísa Díaz (1866-1950) era Médico Inspector de Escuelas de Santiago. Ella fue la primera mujer en Chile y América del Sur en obtener el título en Medicina y Cirugía (enero de 1887). Durante todo su desempeño profesional, demostró gran interés por la salud infantil y ocupó importantes cargos públicos en la materia.

*la calle, cuartos con una sola i las más veces pequeñísima puerta(...)*²⁰⁰.

Este diagnóstico social es compartido por el destacado pedagogo chileno Darío Salas, quien en su libro *“El problema nacional”*, publicado en 1917 escribió:

“De los ochocientos mil niños de edad escolar que existen en el país, más de la mitad –un 62,5% según el Censo de 1907- o sea tal vez cerca de medio millón, crece sin recibir instrucción alguna; vegeta en ocupaciones sin futuro, se agosta en la miseria material y se pudre en la peor de las miserias, en la miseria moral. Se han multiplicado las escuelas, se han multiplicado los recursos, pero pavoroso problema queda en pie”²⁰¹.

Frente a semejante realidad, resulta imperioso implementar mecanismos que mejoren las condiciones de vida de la infancia, y quién mejor para el cuidado de esos infantes que las profesoras.

Como señalamos anteriormente, se estableció en el Congreso de 1902 que los jardines infantiles tendrían como propósito soslayar la perjudicial influencia de las familias pobres, pues en ellas sólo se aprenden malos ejemplos. Serán las maestras, con su amor maternal las que se harán cargo del cuidado de esta niñez carente y sin cuidados.

Este planteamiento tendrá resultados y la educación parvularia se extenderá a todas las provincias del país funcionando como aulas anexas a los

²⁰⁰ Anuario del Ministerio de Instrucción Pública. *La alimentación de los niños pobres en las Escuelas Públicas*. Informe presentado al Ministro de Instrucción Pública por el Médico Inspector de Escuelas de Santiago, Doctora Eloísa Díaz, Santiago de Chile, 1906. p. 5

²⁰¹ LABARCA (1939), Op. cit., p. 229.

liceos y a escuelas del sector particular. Dicha expansión se desarrollará de manera intermitente entre 1906 y 1920, para menguar entre 1925 y 1940.

Según Fernando Santivá, reportero de la Revista Zigzag que visitó en 1912 el jardín, manifestó que éste *“Estaba lejos de ser una “pequeña cárcel donde se estruja el cerebro de los niños”*.

“Santiván hacía ver el peligro de que el niño cayera en poder de “torpes nodrizas, de sirvientas desaseadas y deshonestas en contacto de quienes adquiere los peores hábitos”. En cambio, en el kindergarten quedaba a cargo de “manos inteligentes y amorosas”. La profesora era una pequeña mamá, el lugar estaba acondicionado para los niños, con sillas “liliputienses” y el trato era cariñoso y suave. Cada juego estaba sabiamente calculado para desarrollar, en forma armónica, las facultades del niño. De ese modo, quedaba más apto para cuando entrara a la escuela”²⁰².

Esta investigación reconoce algunas apreciaciones importantes sobre esta fuente que deben ser revisadas. En primer lugar, la poca valoración o desconfianza del kindergarten en Chile -que perdura hasta hoy- se refuerza en el análisis del periodista, que pareciera hablar de niños acomodados que tienen sirvientas; además, con elegante ironía, relata que los jardines no son instituciones donde precisamente se estimule intelectualmente a los infantes, y concluye que no hay mejores encargadas de guiar dicha educación que “manos inteligentes, suaves y cariñosas: las manos de mujer”.

Pero por qué esta labor se reserva exclusivamente para ejercicio de las mujeres; pues porque la mano de obra femenina será considerada la ideal -desde lo moral y lo económico, ya que siempre las remuneraciones de las mujeres serán

²⁰² Jardines Infantiles, en Zigzag, N° 379 25 de mayo, 1912. En Rojas (2010), Op. cit., 248.

menores a la de los varones. Por tanto, la profesión docente se consideró una fuente de trabajo digna de manera transversal. Si el trabajo de maestra era ideal para el sistema a nivel primario, su relevancia y exclusividad para el pre-básico no fue algo distinto, al contrario, gozó de una naturalización inmediata.

“Los políticos tuvieron también sus razones: consideraban que las mujeres podrían trabajar por salarios menores que los varones y que se podría enfrentar, por una parte, los costos de una educación primaria masiva para el pueblo y por otra, abordar el problema de la falta de interés de los varones para ejercer esta profesión, dado sus bajos salarios”²⁰³.

La idea que <<las mujeres cuidan a sus hijos e hijas en sus casas y luego salen al espacio público a realizar las mismas labores>>, que están en los albores del sistema parvulario, se considera necesario analizar con más detalle, pues el sector prebásico no vivió un proceso de feminización -como las otras ramas del nivel educativo-, sino que nació siendo un campo laboral exclusivamente femenino. Esto tuvo sus consecuencias, tanto para el desarrollo del mismo como para las mujeres que se desempeñaron en él, puesto que dicho sistema es el que contará con menos recursos por parte del Estado y los salarios serán los más bajos, características que se mantienen hasta la actualidad.

Seguramente ajenas a estas evaluaciones que hacemos desde el presente, el trabajo de Leopoldina y de las kindergarterinas egresadas, tendrá frutos. De

²⁰³ EGAÑA Barahona, María Loreto, SALINAS Álvarez, Cecilia, NÚÑEZ Prieto, Iván, (2000). *Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930*. En Revista Pensamiento Educativo, Vol. 26, Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile, p. 105.

hecho, logró extenderse la educación parvularia y se graduaron 300 maestras que dirigieron otros centros parvularios en el país. La gran mayoría de los jardines funcionaron en aulas anexas a Liceos y a escuelas del sector particular. De hecho, para el año 1911 a iniciativa de la maestra austriaca, se creará el primer kindergarten popular.

Además, se editaron revistas y publicaciones específicas y las kindergarterinas se preocuparon de participar en seminarios nacionales y crearon asociaciones vinculadas al área. Pero para la segunda década del siglo XX, el contexto del mundo y Chile, había cambiado. La Primera Guerra Mundial, la caída de la producción del salitre y la depresión globalizada, tendrán gran impacto en la economía chilena, lo que se traducirá en la paralización del desarrollo de este nivel educativo.

Sólo algunas escuelas, como la Escuela Normal la N° 2 de Santiago, continuarán con sus actividades pero la atención se reduce considerablemente.

3.3.1 Fundamentos Pedagógicos de las Kindergarterinas

El desarrollo de los jardines infantiles en el mundo se gesta –en gran medida– por las ideas de Federico Fröebel²⁰⁴, quien junto a Pestalozzi se ocuparon de la educación en los primeros años de la vida.

²⁰⁴ Federico Fröebel nació el 21 de abril de 1782 en Oberweissbach, pueblo cercano a Rudolstadt en Thuringia, Alemania. De gran familia, fue el menor de seis hermanos. Su padre era pastor protestante y su madre murió a los nueve meses de nacido. Los primeros años de su vida transcurren en su pueblo natal, pero en 1792 se va vivir a Stadt-ilm, donde asiste a una escuela formal. Para el verano de 1797, su padre lo envía a aprender el oficio de guardabosques, hecho que tendrá gran repercusión en su vida. Aprender de la naturaleza se convierte en una de las prioridades y decide estudiar topografía y geometría. A los 18 años, ingresa en la Universidad de

“Los biógrafos de Fröebel señalan que en la primavera de 1840, al contemplar el valle del Rin desde la cima del cerro, e impresionado por un día luminoso que hacía resplandecer las flores que habían brotado, exclamó: *“Ya he logrado hallar su nombre: se llamará Kindergarten”* (Jardín de Niños). La idea básica que quería plasmar con esta expresión era, que los niños no son educados solamente a través de sus relaciones más próximas, sino también por todos los elementos circundantes que actúan sobre el niño, influyéndolo. Con ello pensaba en la Naturaleza, donde cada una de las plantas no crece por sí sola, independiente de todas las otras, sino que con las restantes se halla sujeta a la acción de las condiciones naturales”²⁰⁵.

Con la metáfora del jardín de niños, establece la analogía que al igual que las plantas, los seres humanos y en especial los niños y niñas, necesitan de cuidados y preocupación, pero también espacio y libertad para desarrollarse. Fue así como fabricó nuevos materiales didácticos, de gran éxito en su época, que pronto le valdrían el reconocimiento internacional.

Jena para estudiar mineralogía y matemáticas; dos años más tarde, regresa al oficio de guardabosques en Bamberg. En 1804, Fröebel estudia arquitectura durante un año en la Universidad de Frankfurt y al año siguiente, comienza a enseñar en la escuela de Antón Gruner en esa misma ciudad. Es aquí donde Fröebel descubre las ideas de Johann Pestalozzi, viaja a Suiza y trabaja con él en Yverdon desde 1806 hasta 1810. Esta intensa etapa determinará su vocación de maestro y filósofo: “Fröebel decidió desde muy pronto que la finalidad de la educación era formar a la persona para que viese a la naturaleza como un sistema completo, integrado, y del que ella misma formaba parte: todo es una unidad; todo está basado en la unidad, lucha hacia la unidad y vuelve a ella. Había que confeccionar un método de instrucción donde se viera esa unidad y se educara hacia ella. Siguiendo a Schiller, elaboró una doctrina del juego como el medio principal del que se sirve el niño para construir una interpretación de la realidad. Una teoría filosófica y estética del juego no un proyecto de industria del juguete como el que nos ahoga” LOZANO Claudio (1994). *La educación en los siglos XIX y XX*. Editorial Síntesis, Madrid, p. 76.

²⁰⁵ PERALTA María Victoria (2007). *En el Centenario de la primera Casa dei Bambini (1907-2007)*. Lom Ediciones, Santiago, pp. 180-181.

“En efecto la Encuesta Mundial de Educación Preescolar, que realizó Gastón Mialaret en la década de los 70, demostró que de un total de 48 países, 19 declaraban utilizar currículums Fröebelianos, lo que es un importante indicador de la influencia y permanencia de este primer currículo preescolar en el desarrollo de la educación parvularia a nivel mundial”²⁰⁶.

En el caso de Latinoamérica, las ideas de Fröebel se implementaron en Bolivia, El Salvador, Uruguay, Perú, Brasil, Argentina y Chile²⁰⁷. Dentro de sus múltiples obras podemos mencionar *A nuestro pueblo alemán* (1820), *La educación del hombre* (1826), *Tendencias básicas de la educación del hombre* (1833) y *Cantos a las madres* (1844).

En el primer Kindergarten Fiscal de Chile, serán claves las ideas y propuestas desarrolladas por dos personajes dentro del ámbito educativo nacional. Uno de ellos será Valentín Letelier y el otro, José Abelardo Núñez. Frente a la relevancia de sus obras nos preguntamos ¿cuál era el concepto de educación del educador alemán? Fröebel señalaba:

“La educación del hombre no es sino la vía ó el medio que conduce al hombre, sér inteligente, racional y consciente, á ejercitar, desarrollar y manifestar los elementos de vida que posee en sí propio. Su fin se reduce á conducir, por medio del conocimiento de esta ley eterna, y de los preceptos que ella entraña, á todo sér inteligente, racional y

²⁰⁶ Ídem., p. 167.

²⁰⁷ A modo de anécdota, la historiografía chilena destaca que una de las fundadoras de los Jardines Infantiles será doña Guillermina Gübel, alumna directa de la viuda de Fröebel.

consciente, á conocer su verdadera vocación y á cumplirla espontánea y libremente"²⁰⁸.

Tal y como se infiera de la cita, para el educador alemán la educación era un medio que debía posibilitar el despliegue de las características y potencialidades que el ser humano posee, y por tanto sólo debe respetar y favorecer ese potencial. Además, Fröebel observó que "las buenas madres" hacían de manera natural lo que para él una buena profesora debía realizar, es decir despertar y desarrollar en los niños y niñas, toda capacidad y potencial sin un aprendizaje rígido. No olvidemos que es el autor quien acuña el concepto de *madre concienciada*.

"El principio implícito era la idea del crecimiento como un desarrollo natural, una especie de lógica emocional del desarrollo y lo que se pedía a la madre, la niñera y la profesora era una empatía, una identificación con el niño"²⁰⁹.

De este modo, Fröebel le otorga a la educación una concepción que trasciende la visión instrumentalizadora de su época, asumiendo que ésta no debe ser un medio de adquirir conocimientos básicos para desenvolverse en el mundo sino que debe tener como fin, la trascendencia del ser humano. ¿Pero en qué consistían las ideas de Fröebel sobre educación pre-básica? ¿Qué tanto influyen en los albores del sistema parvulario en Chile?

Podemos aseverar que el método Fröebeliano consideraba que la expresión por la cual el niño manifiesta las características de su personalidad, es

²⁰⁸ FRÖEBEL Friedrich (1885). *"La educación del hombre"*, traducción José Abelardo Núñez, Nueva York, p. 4.

²⁰⁹ STEEDMAN Carolyn (1986). <<*La madre concienciada*>> *el desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria*. En Revista de Educación, Número 281, Madrid, 199.

el juego. Por tanto, es gracias al juego que el niño puede formar, construir, transformar, analizar, observar, comparar, y más. Muchos autores destacan como una de las grandes aportaciones pedagógicas de Fröebel, el juego. Su originalidad estuvo en su capacidad de fundamentarlo como recurso educativo y eje principal de su método.

“El mérito de Fröebel, como en otros aspectos de su teoría, estriba en haber dado al juego una fundamentación científica y un carácter sistemático, metódico y perfectamente diseñado a nivel teórico y práctico dentro de la labor educativa. El juego, como primera actividad instintiva de la infancia, aparece contemplado como la conexión entre la espontaneidad y la creatividad. A través de él se refleja el grado de desarrollo en el que se encuentra el niño o niña pudiendo manifestar libre y espontáneamente lo que ha aprendido, convirtiéndose en testimonio de su capacidad intelectual, pero también de sus capacidades física, estética y moral. Jugando, el pequeño entra en relación con el mundo exterior y con la naturaleza, favoreciendo la autoexpresión y al autorrevelación”²¹⁰.

Los medios pensados y desarrollados por Fröebel para sus fines educativos, comprenden cinco series:

- Juegos gimnásticos acompañados de cantos
- Cultivo del jardín, cuidado de plantas y animales
- Charla, poesía, cuento, dramatización y canto
- Excursiones

²¹⁰ RAMOS Sara (2010). *Un método educativo para la infancia: el de Fröebel* En SANCHIDRIÁN Carmen & RUIZ Berrio Julio (coords.). Historia y perspectiva actual de la educación infantil. Editorial Graó, España, p. 124.

- Juegos y trabajo con dones y ocupaciones

Sobre esta última idea, debemos entender que el pedagogo desarrolló una serie de juegos y actividades de estimulación que él denominó *regalos y ocupaciones*. Fröebel pensaba que

*“los dones conducen al niño a <<descubrir>>; las ocupaciones, a <<inventar>>. El uso de los dones es despertar los pensamientos del niño i el primer uso de las ocupaciones es educar la vista i la mente”*²¹¹.

Los medios educativos eran "los dones" y las "ocupaciones". Ambos constituían dos grandes sucesiones de objetos; una serie satisfacía la tendencia analítica y la otra facilitaba el sintetizar las ideas. Junto con la utilización de materiales como lana, madera y otros, y el trabajo con figuras geométricas como círculos o cuadrados de diferentes colores y texturas, se implantaban "medios intuitivos", los cuales eran objetos y cuadros usados en lecciones. Para ello, se llevaban a cabo observaciones directas de objetos y después se analizaban. Además, se potenciaba el contacto de los infantes con la naturaleza mediante el cultivo de hortalizas y flores.

El método Fröebeliano ponía énfasis en la relación del infante con la naturaleza y la vida social. Los temas a trabajar se organizaban en un sistema concéntrico. Se planificaban series de temas principales para uno o varios meses, con subdivisiones para ser tratadas cada semana y cada día.

Para poder desempeñarse en este nivel, las educadoras debían tener ciertas características como cualidades para el trabajo con los pequeños, conocimientos de cultura general; amplios conocimientos de sociología; psicología

²¹¹ Revista de Instrucción Primaria Año XXI, Cuarto Bimestre 1907, p. 169.

infantil; anatomía y fisiología humana; conocimientos sobre pedagogía y metodología de la educación preescolar, junto con dotes musicales y artísticas. Más adelante analizaremos cómo esto se reflejó en la formación de las educadoras de párvulos.

La relevancia de las ideas del educador alemán, radica en que la educación de la infancia adquiere con Fröebel, un determinante impulso que se concentra en tres pilares: la acción, el juego y el trabajo. De este modo, conviene estimular la actividad en el infante pues así se constituirá el primer germen del trabajo, y es ahí donde se encuentra el núcleo de su doctrina sobre el juego y el trabajo apoyado en la actividad del niño. Para Fröebel, es trascendental estimular la actividad infantil a la menor edad, debido al importante papel que desempeña el juego en la infancia, como el trabajo en el adulto. Es por ello, que desde diversos puntos de vista, el juego es fin y es medio. Es fin, porque es la revelación libre y espontánea del interior del infante, lo cual permite la libertad, la satisfacción, el disfrute, la paz consigo mismo y con los demás, pero a su vez es medio, ya que el juego representa el trabajo que posteriormente será parte de su vida.

Como resultado de esa adecuada y original adaptación del juego infantil, Fröebel es considerado como uno de los precursores de la educación pre-escolar, que además, muy visionariamente, logró resaltar la importancia que tiene la familia, y el papel de la madre y el padre en la educación.

El pedagogo alemán exhortó a las mujeres a traspasar sus funciones domésticas privadas, para así aplicar sus cualidades maternas en el espacio público. Dichas cualidades, para él sólo se explicaban por la «naturaleza»

femenina²¹². Por ello, fue uno de los promotores que este nivel educativo fuera impartido por mujeres.

“La gran importancia de la mujer en la educación temprana y en los primeros años de vida fue una idea clara en el pensamiento del autor desde el primer momento. Pero la ternura, la dulzura, la voz melódica de la madre y el instinto maternal no eran suficientes para educar al niño. Era preciso completar estas cualidades innatas en las mujeres con una formación basada en el conocimiento de la naturaleza humana, de la fisiología y de la psicología, y por ello era preciso que las madres, maestras, educadoras y chicas, se prepararan para la educación de la niñez a través de las instituciones creadas por Fröebel para tal misión, así como a través de las consignas prácticas de sus manuales. Por lo tanto, la educación por el afecto es un principio esencial en su método de educación, catalogándolo de método maternal y a la vez de método científico”²¹³.

La idea del Kindergarten era entregar a niños y niñas de dos a tres años, una formación integral para el desarrollo de sus potencialidades. Para ello era necesario un ambiente adecuado. Conjuntamente con la educación, esta institución formaba a las niñeras, amas o hermanas mayores que se iban a dedicar a este nivel de educación. Mediante la observación, las mujeres podrían acercarse a las prácticas educativas correctas.

Los fundamentos pedagógicos del Kindergarten que se instaura en 1906, se encuentran en las ideas de Fröebel, pues sus principios los podemos resumir en:

a) Una concepción que asume que la educación comienza en el nacimiento hasta el ingreso a la Escuela Elemental o Básica

²¹² TAYLOR (1989), Op. cit.

²¹³ RAMOS Sara (2010). Op. cit., p. 123.

- b) Un enfoque educativo que, sobre la base de las características y el propio desarrollo del educando, propiciaba el trabajo activo del párvulo mediante una metodología lúdica
- c) Una concepción de la educación que entendía que la escuela debía realizar una labor que se complementara al trabajo con los padres en la formación de los infantes.

Leopoldina Maluschka, señala que con respecto al objetivo del Jardín de Infantes sólo unos pocos han entendido su verdadero significado y objeto como institución social y pedagógica:

“Algunas familias los consideran establecimientos donde los niños pasan algunas horas del día jugando y permanecen durante este tiempo protegidos de diversos peligros, a los que tanto en la calle como en la casa estarían expuestos por falta de una conveniente vigilancia, y no le reconocen a esta educación mayor trascendencia”²¹⁴.

Las palabras de la educadora fueron premonitorias, porque dicha percepción con respecto a la función de este nivel educativo ha perdurado en el transcurso del tiempo. La maestra austriaca, realiza una crítica a quienes piensan que la única ventaja que tiene la instauración de un sistema de educación parvulario son los dividendos que podrían generar en la vida del educando y en el país, sin valorar el desarrollo de este nivel educativo por sí mismo, es decir por la relevancia e importancia que tiene para la vida del niño o niña.

²¹⁴ MALUSCHKA Leopoldina (1935) *“Kindergarten, Familia y Escuela: teorías y prácticas de Educación Pre-Escolar. Importancia del juego infantil. Primer don Fröebeliano. Intuiciones de los colores”*. N.01, Santiago de Chile, p.10. Archivo Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Además, se refiere a un punto crítico en relación a la asistencialidad que se le otorga al Kindergarten: *“creen que el objeto de la educación pre-escolar es, en realidad, sólo una de sus finalidades: proteger al niño contra los malos influjos o el abandono, cuando el ambiente social en que vive es inadecuado a su desarrollo”*²¹⁵.

Es precisamente esa idea la que está en la base de quienes delinearon este nivel del sistema educativo, sólo es necesario recordar las palabras de Francisco Jenschke, en el Congreso de 1902: *“al existir el jardín infantil, se protege a los infantes del mal entorno en el que muchos viven”*.

Pero dicho planteamiento era ampliamente compartido por la elite pedagógica chilena. Así, María Cáceres, en su informe al ministerio se explayaba en la descripción de las bondades de los kindergártenes instaurados en Nueva York, y con esos antecedentes proponía ideas para su implementación en Chile.

“El kindergarten ha sido en New York de más utilidad que en cualquiera otras ciudades, dadas las condiciones de vida i el aumento de la población con la afluencia de tantos extranjeros de los diferentes países. Si estos no fueran al kindergarten, estarían obligados a pasar la mayor parte del día en habitaciones estrechas o en calles donde el juego sano no sería posible. ¿I cuantos beneficios no reportarían estas mismas instituciones en nuestro país a esos pobres niños que viven en estrechos conventillos, donde toda condición higiénica es desconocida i donde los males intelectuales i morales empiezan a desarrollarse? No reservemos este privilegio solo a ciertos niños;

²¹⁵ Ídem.

pensemos en los niños de los hospitales, también ellos pueden disfrutar de esta educación”²¹⁶.

Las ideas propuestas por Cáceres con respecto a la implementación de jardines infantiles, más allá de las Escuelas Normales, recién se materializarán en la década del 40', pero su concepción de que este nivel educativo tiene por principal objetivo la educación moral permanecerá.

Sin embargo, para Maluchka el verdadero sentido que inspiraron al creador del Kindergarten, se resume de esta manera:

“El verdadero objeto del Kindergarten fue definido por su fundador, Federico Fröebel, comparando al niño con una delicada plantita a la cual se deben prestar solícitos cuidados, sin violentar su crecimiento natural”²¹⁷.

Estas palabras reafirman su férrea convicción de que el Kindergarten, creado según los postulados de Fröebel, era el modelo pedagógico que se debía desarrollar en clara respuesta a las iniciativas que a partir del 1925 se implementaron en Chile referentes al método Montessori.

Para 1914, ya se habían cerrado los Kindergartens asociados a los 40 Liceos de Niñas fiscales quedando, según datos de Peralta (2009)

²¹⁶ Revista de Instrucción Primaria Año XXI, Cuarto Bimestre 1907, p. 172.

²¹⁷ MALUSCHKA Leopoldina (1935), Op. cit., p. 10.

Tipo de Jardín	Nombre	Cantidad
Fiscal	Kidergarten anexos a Escuelas Normales	6
	Kindergatrten anexo al Laboratorio de Psicología	1
	Kindergartenes anexos a Escuelas Superiores	10
Semi-fiscales	Kindergartenes particulares Subvencionados	7
Particulares	Kindergartenes anexos a Colegios y Liceos de Niñas Particulares	37
	TOTAL	61

Para 1915, la situación ha mejorado levemente para el sector privado, pues cerrados los Kindergartenes anexos a las Escuelas Normales, hubo padres de 10 Liceos de Niñas Fiscales que se organizaron para que continuaran funcionando solventaron ellos los gastos²¹⁸.

Tipo de Jardín	Nombre	Cantidad
Fiscal	Kindergarten anexo al Laboratorio de Psicología	1
	Kindergartenes anexos a Escuelas Superiores	15
Semi-Fiscales	Kindergartenes particulares Subvencionados	7
Particulares	Kindergartenes anexos a Colegios y Liceos de Niñas Particulares	30
	Kindergartenes pagados por los padres, anexos a los Liceos Fiscales	10
	TOTAL	63

²¹⁸ PERALTA Espinosa María Victoria (2009). *Los primeros Jardines Infantiles en Latinoamérica: Primera Parte: Los casos de Argentina, Nicaragua y Chile, en el siglo XIX*. Universidad Central de Chile, Santiago.

Los datos expuestos evidencian que cerca de los años 20', los jardines públicos eran menos que los privados, aun cuando existía una alta demanda por estas instituciones debido a la inclusión de las mujeres como trabajadoras en las fábricas. No obstante, Chile aún no tiene una legislación que garantice la obligatoriedad de la escuela primaria; dicho nivel fue el que concentró los esfuerzo y recursos en el periodo.

3.3.2 Función del Kindergarten y La Maestra

Como expusimos en párrafos anteriores, las primeras nociones y concepciones con respecto a los kindergártenes, comenzaron a circular tempranamente en Chile al igual que la función que se le otorgó a esta institución.

Así, la maestra normalista María Cáceres becada en Estados Unidos, plantea en su memoria presentada al Ministerio de Instrucción Pública, el desarrollo de estas instituciones en el país del norte:

“El objeto del kindergarten es formar una coneccion fácil entre la vida del hogar i aquella de la escuela; dirigir al niño a sentir la unidad del universo i la relacion para con el hombre, para con la naturaleza i para con Dios”²¹⁹.

Por su parte la educadora Fanny de Retamal, manifiesta que el objetivo del Kindergarten es

“desarrollar las fuerzas físicas de los niños; dar por el ejercicio de los sentidos, un primer desenvolvimiento á la facultad de percepción y al espíritu de observación; enseñarles, en los límites de lo posible, á expresar claramente sus observaciones y sus juicios; habituarlos á la limpieza, al orden y á la urbanidad; inspirarles el gusto de lo bello; formarlos para la obediencia, la veracidad y la actividad y, en fin,

²¹⁹ Revista de Instrucción Primaria Año XXI, Cuarto Bimestre 1907.

*tratar, por cima de todo, de hacerlos buenos, amables y generosos*²²⁰.

Asimismo, Leopoldina Maluschka de Trupp, hace un análisis y un exhaustivo balance de la educación infantil en Chile y publica *“Kindergarten, Familia y Escuela: teorías y prácticas de Educación Pre-Escolar”*, en el cual da a conocer su visión sobre la importancia de la educación pre-escolar, y la manera en que ésta se debe desarrollar y complementar con la familia. En ella, Maluschka señala que en una primera etapa, el niño goza del cuidado de su familia pero después viene:

*“(...) un período (4 a 6 años) en el cual el niño manifiesta una mayor independencia, y su gran movilidad y espíritu de investigación desconciertan a los adultos y ponen muchas veces en peligro su propia salud y vida. Es este el momento cuando el niño debe ser entregado a una guía pedagógica competente que, en constante contacto con el hogar, complete la obra de éste y ayude al niño a encauzar sus fuertes impulsos naturales. Esta dedicada tarea es la que corresponde al Kindergarten o sección pre-escolar. (...) Es decir, cuidar de su salud, estimularlo en la formación de buenos hábitos, personales y sociales, ejercitarlo en el correcto uso del lenguaje y poner en práctica juegos y actividades que favorezcan su desarrollo intelectual y moral”*²²¹.

En estas palabras, encontramos una concepción completa y funcional sobre la educación preescolar, ya que estas afirmaciones le imprimen por primera vez, un sello diferente a la educación en tanto la impronta moralizadora que les es propia: <<*el niño debe ser entregado a una guía pedagógica competente que, en*

²²⁰ RETAMAL Fanny, “Kindergarten Católico”. Archivo Biblioteca nacional, p.22

²²¹ MALUSCHKA Leopoldina (1935), Op. cit., p.6.

constante contacto con el hogar, complete la obra de éste y ayude al niño a encauzar sus fuertes impulsos naturales>>, sus escritos evidencian la concepción moderna de la infancia que resalta su plasticidad, y a su vez delimita para ella dos tareas claves: ser un espacio que propicie el desarrollo intelectual del niño (que incluye a las niñas) y ser un lugar que transmite hábitos tanto sociales como morales.

A grandes rasgos, las tesis de Maluschka parecieran no diferenciarse mucho de la escuela común, sin embargo en uno de los manuscritos titulado *“Organización de un Kindergarten”* señala que *<<en el Kindergarten no debe haber una disciplina seria como en la escuela>>*, pero es necesario buscar un término medio entre la libertad que el niño tiene en la familia y la seria disciplina de la escuela, porque así será menos compleja su inserción en el sistema educativo posterior.

De este modo, al Jardín de Infantes se le atribuye una labor intrínseca que es la de servir de antesala a la educación básica. La Sra. María Esther P. de Naranjo, quien ejerció el cargo de visitadora general de kindergarten fiscal y subvencionado, en una Conferencia dictada en el Curso de Directoras de Liceos titulada *“El kindergarten en su relación con el Liceo”* señala:

“El Kindergarten (...), es la continuación natural de la enseñanza materna, el período de transición entre la vida del hogar i la vida de la escuela; es el factor complementario destinado a llenar los vacíos que el hogar ofrece en la educación del niño, i la plataforma fundamental sobre la cual la escuela o el liceo habrán de levantar el edificio de la ciencia i de las artes”²²².

²²² P. DE NARANJO María Esther (1913) *El kindergarten en su relación con el Liceo*, p.5. Biblioteca Nacional.

Por otra parte, en su manuscrito titulado *“Organización de un Kindergarten”* Maluschka dejó plasmado la manera en que debía estructurarse el jardín de infantes. Señala que una correcta organización de un kindergarten debe considerar:

- a) Una sala para juegos
- b) Una sala para las ocupaciones
- c) Una antesala para abrigos y sombreros
- d) Una buena sirvienta *“que tenga mucha paciencia i que cuide a los niños”*
- e) Un jardín o a lo menos un bonito patio

Según esta estructura, Maluschka divide el establecimiento en tres espacios: escuela, patio y jardín. El Kindergarten se constituirá por salas de trabajo, en los que los juegos y trabajos manuales serán realizados, considerando que estas actividades facilitarían a los niños y niñas los primeros elementos del conocimiento universal. Junto a ello, niñas y niños debían realizar ocupaciones manuales, como tejer con tiras de papel de diferentes colores, recortar, picar, plegar papel, entre otras.

Con respecto a la sala de juegos, sugiere una de forma rectangular y que ella no debe acoger a más de 40 o 50 niños, *“no puede haber 80 o 100 porque entonces el Kindergarten menos reemplaza el hogar”*. Incluso nos habla de las medidas y el color: ni blanco ni verde, recomienda el plomo. La autora es detallista y entrega pautas sobre las características físicas del espacio, destacando minuciosos detalles relativos al concepto arquitectónico como suelo y ventanas, entre otras.

Todo el desarrollo conceptual expuesto por la educadora austriaca, no hace más que evidenciar su férrea adscripción a las ideas de Fröebel, las que básicamente remiten a que el fin último del kindergarten es que los infantes exploren sus capacidades.

Como vemos, la primera formadora de “maestras kindergarterinas” en Chile, se propuso organizar y sentar las bases de los futuros jardines de infantes que serán implementados desde 1906 a 1913. Su trabajo aborda desde los fundamentos de este organismo hasta la manera de organizar los tiempos y el contenido de las lecciones, siempre destacando los principios de Fröebel con respecto a la flexibilidad y adaptabilidad. Se desprende del exhaustivo y detallista trabajo de la austríaca que para ella la organización del Kindergarten no dejaba espacio a la improvisación, sino muy por el contrario exigía conocimientos y habilidades precisos, y que la función de la maestra era clara ya que había sido establecida por Fröebel:

“La disciplina practicada en el kindergarten era conscientemente maternal, basada en la empatía antes que en la autoridad y en la persuasión antes que en la coacción. A la profesora se le instaba a que supervisara y dirigiera el juego de los niños, pero no a que lo controlara”²²³.

3.4 Formación de Las Maestras Kindergarterinas: Una mirada desde el Género

Según Leopoldina los principios que guiaban la labor de todas las maestras debían obedecer a las siguientes máximas:

²²³ TAYLOR (1986), Op. cit.p. 134.

1° Dedícate con amor sincero a los niños:

“Sin este amor la mejor preparación, los más profundos conocimientos, las buenas disposiciones de la kindergartina son de mui poco provecho para los niños. La kindergartina que posee ese amor sincero hacia la niñez lleva en sí las aptitudes para desempeñar su misión con el más feliz éxito”²²⁴.

Siempre regirá un fuerte componente moral en la labor otorgada a las maestras. Lo que hoy llamamos vocación hacia el trabajo con niños y niñas, se representa cabalmente en esta descripción.

2° Procura ser imparcial en el trato con los niños, porque nada es más perjudicial para la formación del carácter del infante que éste proceder.

Como una buena madre, la maestra kindergartina debe querer a todos los hijos por igual sin manifestar preferencia, de lo contrario la maestra provocaría problemas en el desarrollo del infante y el curso en general.

3° Confía en la bondad de la naturaleza infantil:

“(...) trabajar confiando en la bondad de los niños, pues en esta edad se dejan inclinar fácilmente al bien, puesto que la maldad no está arraigada en ellos. Hai que distinguir al que miente del que habla con poca sinceridad”²²⁵.

La maestra debe conocer a sus estudiantes, sin humillar al niño que miente; debe ser capaz de guiarlo para que aprenda a obrar bien, conociendo la

²²⁴ MALUSCHKA. Leopoldina “Organización de un Kindergarten”. Archivo Museo de la Educación Gabriela Mistral.

²²⁵ Todas las citas referentes a este decálogo son del manuscrito “Organización de un Kindergarten”.

observancia de Dios. Pero aún debiendo tener confianza en sus educandos, Leopoldina M. acentúa que *“no se debe descuidar la vijilancia de los niños; es necesario observarlos mui perspicazmente porque en esta edad suelen cometer graves faltas contra la moral, faltas inconscientes producidas por malos ejemplos”*.

La maestra debe estar siempre atenta y alerta, ya que los niños y niñas son permeables a cualquier mala influencia, lo que nuevamente nos remite al ejemplo familiar. Así, dichas ideas las relaciona con la cuarta premisa:

4° Cuida de tus modales delante de tus alumnos

La autora resalta la inteligencia y perspicacia de la infancia para percibir las buenas o malas costumbres de la maestra; por ello, retoma la vieja idea del magisterio como ejemplo de virtud y buenas costumbres, la que no sólo pasa por un modo de vestirse, sino principalmente por una manera de ser y comportarse en sociedad.

“Por esto la kindergartina debe cuidar en primer lugar de su exterior; de su traje, de todo su arreglo; no debe ser jamás, descuidada en este sentido; pero debe evitar caer en el extremo opuesto. Debe además cuidar de no demostrar desigualdad de carácter, ni falta de dominio de sí misma: lo que un día prohíbe no debe permitirlo al día siguiente; jamás debe dejarse llevar de la ira y menos castigar corporalmente a los niños”.

5° Vigila continuamente a tus alumnos para evitar que cometan faltas

Con estas ideas se resalta la labor de normalización que realizaba el magisterio, quien debía enseñar a sus estudiantes, mediante un estricto control del comportamiento, la vigilancia constante tiene gran influjo en la conducta, pues según ella *“La mirada de la maestra tiene una fuerza mágica”* para los escolares,

especialmente en esta edad y al ser dominados por ésta se obligarán en hacer lo bueno o por lo menos evitarán lo malo.

6° *Trata de conocer la individualidad de tus alumnos y arregla, según esta los medios educativos*

Ella hace un llamado a penetrar en el estudio de la individualidad infantil, ya que observando la variedad de aptitudes y temperamentos se logrará conocer a los educandos poniendo énfasis en la elaboración de un libro de notas. La observancia y estudio de los infantes es, a juicio de la autora imprescindible, ya que ha comprobado que hay algunos infantes que:

“por naturaleza [se muestran] inclinados a dominar a otros; si estos niños son bien educados i de buenas costumbres e inclinaciones, su influjo no será perjudicial para ellos ni para sus compañeros; si, por el contrario dominar sólo por su fuerzas físicas, se pondrán groseros, iracundos, desobedientes, déspotas i harán sufrir a los demás. A estos no se les debe preferir en nada mientras no sean modestos, amables i sumisos. Hay otros que siempre subordinan a los demás, sin atreverse a obrar por si solos; estos caracteres modestos necesitan que se les anime, reconociéndoles todo lo bueno que hacen para estimularlos a la independencia i confianza en sí mismos”.

Destaca la labor normalizadora del jardín, pues se infiere que los infantes deben ser modestos, amables y dóciles, lo cual se relaciona con la tesis de Varela, Cuesta, Illanes y Egaña, con respecto a la labor disciplinadora de la escuela en general.

7° *Tu tarea más importante es el desarrollo y cuidado de los sentimientos morales y religiosos de tus alumnos*

La mejor manera que tiene la maestra para que los infantes conozcan la palabra de Dios es el ejemplo: *“si siempre manifiesta respeto por las verdades religiosas, su fe i su ejemplo producirán resultados más benéficos que sus palabras”*.

8° *Trabaja constantemente en aumentar y profundizar tus conocimientos y educación general*

Toda maestra debe perfeccionarse y adquirir nuevos conocimientos para mejorar el ejercicio de la docencia; habla de la formación permanente del profesorado como algo imprescindible. También añade la asociación con otras compañeras para el intercambio de ideas e insta a visitar otros establecimientos para aprender de dichas experiencias.

9° *Trata con mucho tacto a todas las personas que tienen relación directa o indirecta con tu ocupación.*

En este punto la educadora resalta que dentro de las labores de las maestras, se deben cuidar las relaciones con el resto de la comunidad.

10° *Un deber de administración es llevar en orden los libros necesarios.*

Les indica a las futuras maestras que deben escribir un libro que contenga número, nombre, edad del niño, si es vacunado o no, entre otros detalles.

Los escritos de Maluschka permiten interiorizarnos en las labores específicas de las maestras, evidenciando las ideas pedagógicas de la época totalmente teñidas de la utilización del método de Fröebel y el interés por conocer al estudiante. Asimismo, destaca la concepción que asume que la infancia es una edad en que el ser humano es permeable a todas las influencias, y de ahí la relevancia del trabajo de la kindergartnerina. Ella será la encargada de guiar por el

buen camino a estos niños, y su ejemplo de virtud, será su primera herramienta. Además, expone problemáticas siempre latentes, sobre el funcionamiento de una escuela, la relación con padres y madres y la relevancia de que toda buena maestra debe saber gestionar. Sin embargo, lo que sorprende en su detallada descripción sobre la organización de un kindergarten, es el fuerte componente moral que le otorga a la labor de la maestra lo que da cuenta del estereotipo de género en la época.

Este rol tradicional de la mujer asociado por cierto, a una construcción de género, se comprueba en las múltiples intervenciones que en el escenario público se realizan con respecto a la formación de las maestras.

Así, en el Congreso pedagógico de 1902 se expuso:

“(…) hai que distinguir dos puntos: el que se refiere a la mera exposición de doctrinas, o sea a la clase de pedagogía fröbeliana, i el que se relaciona con la práctica de las doctrinas enseñadas. Para lo primero, debo declarar que no tendría inconveniente para rejentar una cátedra de esa pedagogía, pero para lo segundo, esto es para poner en práctica las teorías enseñadas, es evidente que se necesitan condiciones especiales que no las dan por cierto los libros sino que se encuentran en la naturaleza delicada de la mujer. ¿Cómo reemplazar la natural ternura i la paciencia sin límites que una mujer sabe emplear en el tratamiento de los pequeñuelos? Así por mas que pueda hacer una buena clase de teoría fröbeliana, no podria convertirse en jardinera”²²⁶.

La cita ejemplifica que dentro de la concepción de quienes debían ejercer la docencia a nivel prebásico, prevalecen las virtudes asociadas tradicionalmente a

²²⁶ Congreso General de Enseñanza Pública de 1902 Actas y Trabajos. Tomo I, Santiago de Chile, 1903, p. 329.

la *buena madre y mujer*, es decir: amor, ternura, calidez, por supuesto todas ellas características innatas y por tanto, difíciles de enseñar. Esta idea era compartida por las mujeres profesionales como Verónica Schäfer, Directora de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago. En su ponencia titulada *“Enseñanza de la economía doméstica en las escuelas de niñas”*, recalca que la mujer debe aprender a gobernar su casa, y para ello es necesario contar con cursos de economía doméstica, subrayando:

“El principal fin de la educación femenina es la formación de la índole i de carácter. Sentimiento estético que es imposible sin gusto por el orden i la limpieza, condescendencia, paciencia, diligencia, prudencia, deseo de servir a los demas, abnegación, apego al hogar, sencillez, alma de la verdadera elegancia, son virtudes que se deben inculcar en el alma de los jóvenes”²²⁷.

²²⁷ Íbid, p. 437.



Alumnas en sus clases de Economía Doméstica. En la pizarra se lee Almuerzo. Carbonada. Porotos. Dulce de membrillo. Esos son tres platos tradicionales de Chile. 1917. Archivo Museo Histórico Nacional.

Pero ¿cuáles son las consecuencias de dicha concepción sobre el rol de las mujeres? Se considera que la visión de la maestra asociada a su rol de madre ha influido en su desarrollo profesional y esto ha provocado profundas influencias en el presente, pues dichos planteamientos están activos transversalmente en la historia educacional de Chile. Incluso, una intelectual como Mistral lo señala en algunos de sus escritos:

“He observado en varios países que un mismo libro de lectura se destina a hombres y mujeres en la enseñanza primaria y en la industrial. Es extraño: son muy diferentes los asuntos que interesan a

niños y niñas. Siempre se sacrifica en la elección de trozos la parte destinada a la mujer, y así ella no encuentra en su texto los motivos que deben formar a la madre. Y sea profesionista, obrera, campesina o simple dama, su única razón de ser sobre el mundo es la maternidad, la material y espiritual juntas, o la última en las mujeres que no tenemos hijos”²²⁸.

La poetisa expone segura que el patriotismo femenino es la maternidad perfecta “*La educación patriótica que se da a la mujer, es por lo tanto, la que acentúa el sentido de la familia*”.

La vinculación madre-educadora es un aspecto sustancial para comprender el quehacer docente. La educación preescolar se concebía como una forma de cuidar a los infantes cuyas madres se veían en la necesidad imperiosa de trabajar. A su vez, se pretende que mediante esta institución se eduque a la familia.

Cuando se analiza cualquier sistema social, se observa que todos los grupos humanos han creado instituciones que se encargan de transmitir normas, actitudes y saberes socialmente valorados a las nuevas generaciones. El realizar un estudio sobre la historia de la educación parvularia chilena, que intente explicar las razones sociopolíticas en las que emerge y la función que se le asigna dentro del sistema, contribuye a entender el desarrollo de este nivel educativo en Chile como el rol que se le atribuye a sus educadoras.

Los estados modernos tendrán la necesidad de educar la niñez y considerarán que dicha labor debe ser realizada por quienes tradicionalmente han cuidado y criado a las generaciones: las mujeres. Pero no cualquier mujer podrá

²²⁸ MISTRAL Gabriela. *Lecturas para Mujeres*, México, 1923 En ORELLANA María Isabel & ZEGERS Blachet (2008). Lucila Gabriela: la voz de la maestra. Serie: Itinerario y Memoria del Bicentenarios, Archivo visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral, p. 125.

educar; para ello, será imprescindible pasar por un fuerte proceso de formación en las Escuelas Normales donde se configura un tipo ideal de profesora al servicio de la patria y el Estado Nación.

El hecho de que las mujeres ejerzan labores asociadas al cuidado de otros, tales como enfermería, asistencia social, profesorado, entre otras, da cuenta de que la maternidad es un rol social también. Al importante trabajo desarrollado dentro del hogar, pero carente de reconocimiento, se suman estas profesiones relevantes para la sociedad, pero mal remuneradas y con escaso estatus social.

El desarrollar un estudio sobre la formación de las primeras maestras parvularias, permite contribuir al entendimiento de la construcción de este nivel educativo, y en especial, a la función que se le otorga a la maestra, la cual está marcada por fuertes mandatos de género. La ternura, calidez y afecto en la labor docente, no son apreciados dentro de la formación sino que son meras aptitudes, que a juicio de muchos, sólo se dan entre las mujeres. Esta visión desconoce las contribuciones al desarrollo intelectual de nuestras niñas y niños que las maestras desarrollan.

Como ninguna otra rama del sistema educativo, las primeras maestras de párvulos en Chile, recibieron una instrucción formal en las Escuelas Normales. No obstante, el patrón de género dominante exaltó sus cualidades “*femeninas*” como el amor, dedicación y preocupación, en desmedro de las potencialidades cognitivas de su labor. Esta construcción del rol social de la maestra kindergarterina ha perdurado y aún hoy se la sigue asociando a funciones de cuidado y asistencialidad. Sin embargo, junto con estas labores de protección, a comienzos del siglo XX, las maestras tuvieron la misión de civilizar y moralizar a la población.

Actualmente, asistimos a un replanteamiento de las identidades. En un mundo tan globalizado como el actual, se hace urgente reformular el modo en cómo la escuela piensa su sentido de identidad y comunidad, pues en estos nuevos y complejos escenarios que manifiestan tensiones entre lo mundial y local, lo nacional y universal, la función de la enseñanza de la historia ya no puede seguir siendo la misma.

“Todo eso invierte la relación entre saber y poder que caracterizó el nacimiento de los Estados nacionales de la escuela y de la historia, y nos lleva a revisar la relación originaria entre educación y nación –tal como surgió a fines del siglo XIX, al amparo de los ideales del progreso y la emancipación- y a darle un nuevo sentido, a descartarlo o a reinventarla”²²⁹.

Al analizar la historia escolar transmitida por las kindergarterinas a comienzos del siglo XX, vemos cómo, mediante ciertos contenidos, se ha estructurado una narración oficial de la experiencia común del pasado en los cuales se entremezcla una carga emotiva destinada a identificar a los “hombres de la patria”, pero también se promueve un sentimiento de lealtad y pertenencia, acciones que se veían reafirmadas por la elaboración y usos de símbolos patrios, como el escudo, bandera e himnos en la rutina escolar.

Como destaca Carretero, la escuela ha sido un espacio crucial por la forma que tomó la educación humanística para transmitir una serie de valores patrios. En gran parte del mundo, esto ocurrió a inicios del siglo XX y se manifiesta en la incorporación de la historia nacional como contenido obligatorio en casi todos los

²²⁹ CARRETERO Mario (2007). *Documentos de Identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Editorial Paidós, Argentina, p. 24.

niveles educativos, y con especial atención, en los primeros ciclos de escolarización. En Chile

“la Ley de Instrucción Primaria de 1860 había establecido el estudio del “compendio de la historia de Chile i de la Constitución política del Estado”, menos del 2% de los alumnos accedieron a estas asignaturas antes de 1888. En 1882 se incorporó historia de Chile en las escuelas primarias, e instrucción cívica en 1898. Hacia 1920, un 52, 4% de la población escolar estudiaba historia de Chile, mientras cerca de un 20% asistía al ramo de educación cívica”²³⁰.

En los jardines infantiles de comienzos del siglo XX no se impartió una asignatura de historia, pero sí se transmitieron ritos y efemérides relacionadas con la instrucción cívica.

Se considera revelador el conocer y estudiar en detalle este primer momento fundacional de la educación parvularia (1900-1915) y examinar la concepción que, desde sus inicios tuvo su profesorado. De esta manera, podremos trazar líneas de análisis y desentrañar el cambio durante el desarrollo del siglo XX, en el rol y función que tienen las maestras parvularias en el sistema educativo chileno.

Además, se contribuye en el conocimiento que la función social de la enseñanza de la historia ha tenido en un ámbito educativo, escasamente investigado como es la educación preescolar, mediante la voz y palabra de las profesoras.

²³⁰ SERRANO Sol, PONCE DE LEÓN Macarena & RENGIFO Francisca (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo II La educación nacional (1880-1930)*. Editorial Taurus, Chile, p. 55.

Con respecto a las razones de la poca atención a la etapa de párvulos por parte del Estado y su abrupto corte en 1915, se entiende que una variable a ser considerada es el costo económico que supuso, y especialmente, el concepto social sobre las funciones femeninas que tuvo.

Capítulo 4 La Maestra Normalista (1920-1948)

“Desde que nace el niño hasta más o menos los dos años y medio (primera infancia) recibe alimentación directa de su madre; generalmente es ella quien lo cuida o es llevado a instituciones que favorecen al niño en esta edad: “Gotas de Lecha”, “Casas Cuna”, etc.; pero llega la época de la segunda infancia (2 1/2 a 6 ½ años), edad en que el individuo despierta a su vida intelectual, cuando en su cerebro empiezan a marcarse las zonas de la palabra, cuando se hace necesario el control de los movimientos, cuando las sensaciones empiezan a ser claras y precisas, cuando se presenta ese despertar psíquico asombroso en que debemos prestarle nuestra mayor atención, entonces, precisamente entonces, lo abandonamos”

María Espinoza de Canto. Profesora de la Escuela de Aplicación
Anexa a la Normal Santa Teresa. 1941.

4.1 Chile en la primera mitad siglo XX

Varios fueron los hitos que delinearon la educación chilena a fines XIX. La promulgación del Decreto Amunátegui, la fundación de los liceos femeninos posterior a la Guerra Civil de 1891 y el desarrollo de una intelectualidad nutrida por el pensamiento europeo, son sólo algunas de ellas. Aún así, la impronta europea que caracterizaba al sistema educacional en Chile, comenzó a ser cuestionada en el Congreso Pedagógico de 1902 donde la elite del magisterio criticó la influencia alemana y exigió una mayor contratación de profesores y profesoras chilenas. Además, como bien destaca el historiador Iván Núñez en el primer cuarto del siglo XX:

“la educación chilena distaba de construir un sistema orgánico. La enseñanza primaria se gobernaba autónomamente; la secundaria y universitaria dependía del Consejo de Instrucción Pública; los liceos de niñas y los institutos comerciales, directamente del Ministerio del

ramo y las escuelas industriales y mineras, del Ministerio de Industrial. Esta situación fue criticada por sectores de la corriente reformista y modernizante, de tal manera que la Constitución de 1925 reafirmó jurídicamente la voluntad de establecer un organismo de inspección y dirección, en los mismos términos que lo hizo la ley fundamental de 1833”²³¹.

En este contexto, debemos entender los convulsionados años 20’ en materia educacional. Después de sesenta años de discusión, se promulgó la Ley de Instrucción Primaria y se fortalecieron los movimientos gremiales, lo que implicó que el magisterio se volcara masivamente a las calles, a la vez que formalizaban una propuesta educativa para el país.

Para vislumbrar un panorama general del Chile de esa época, es importante destacar que para 1920 la población capitalina había alcanzado los 3.753.799 habitantes, es decir un 15,5% más respecto al Censo de 1907. De esta población, un 46,5% vivía en los centros urbanos, y un 53,4% en zonas rurales. Pero este crecimiento demográfico no estuvo acompañado de un aumento de la esperanza de vida ni mucho menos de mejoras en la calidad de vida²³². Es así, como a inicios del siglo pasado, Santiago se convierte en una gran urbe receptora de migraciones internas que se trasladaban buscando mejores oportunidades para sus familias.

²³¹ NÚÑEZ Iván (1989). *La descentralización y las reformas educacionales en Chile 1940-1973*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, p. 126.

²³² ZEMELMAN Myriam & JARA Isabel (2006). *Seis Episodios de la Educación Chilena, 1920-1965*, Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile Series Estudios, Santiago.

En materia educativa, la literatura existente resalta la ampliación del sistema educacional poniendo acento en el liceo, y junto a ello, destaca el desarrollo del mercado del trabajo; ambos procesos se relacionan estrechamente con los movimientos de mujeres durante el siglo XX.

Pero es en los albores del siglo pasado, donde se gesta un proletariado urbano con presencia política, en el cual destacarán las manifestaciones de las obreras y trabajadoras. De este modo, las mujeres que trabajaban en fábricas, industrias, y también profesoras, comienzan a cuestionar su condición como trabajadoras asalariadas, lo que las traslada a la esfera del espacio público.

Sin duda, son las mujeres del movimiento obrero las que encabezaron la lucha por la emancipación de las mujeres, desarrollando tempranamente una conciencia de clase:

“De acuerdo al Censo Nacional de 1885, las mujeres constituían el 35% de la fuerza de trabajo nacional, y su trabajo estaba concentrado en manufactura, servicios y actividades comerciales en los centros urbanos. Las mujeres que trabajaban por salarios fuera de sus hogares habían llegado a ser no solo más numerosas, sino también más visibles, frente al telón de las dramáticas transformaciones urbanas de finales del siglo XIX”²³³.

A su vez, parte de las mujeres chilenas de clase media y alta que se educaban en los liceos, comenzaron a cuestionar la situación del país y en especial, la de la mujer, por ello se comienzan a establecer vínculos que les permitieron levantar demandas comunes. En esta unión se gesta por primera vez una consciencia de género, la que siempre estuvo y estaría en tensión con la

²³³ HUTCHISON Elizabeth (2006). *Labores propias de su sexo: género, políticas y trabajo en Chile urbano 1900-1930*. Ediciones Lom, Centro de Investigaciones Barros Arana, Santiago, p.13.

consciencia de clase. Por tanto, hubo alianzas pero también quiebres entre las trabajadoras y aquellas mujeres que tuvieron “el mejor trabajo” al que se podía acceder: el profesorado.

Pero para profundizar en esta leve fisura, demos una breve mirada a lo que fue el movimiento de mujeres en Chile en las primeras décadas del siglo XX.

4.1.1 El movimiento de mujeres

En su libro “*Labores propias de su sexo*”, la investigadora Elizabeth Hutchinson, repasa los orígenes, motivos y objetivos de los debates sobre el trabajo urbano de las mujeres en Chile entre 1900 y 1930, con la intención de evidenciar cómo influyeron en el desarrollo de las políticas laborales, en la militancia de las mujeres y en la formación del Estado. Así, Hutchinson, destaca:

“el caso chileno esclarece cómo operan los mandatos de género y cómo eran influenciados, afectan y son afectados por las transformaciones sociales ligadas al crecimiento urbano e industrial en América Latina, con anterioridad a 1930”²³⁴.

A pesar que Hutchinson se concentra en las mujeres obreras, consideramos relevante relacionar su análisis con el aporte de otras investigaciones tales como la de Klimpel (1962); Covarrubias (1981); Kirkwood (1982); Gaviola; Jiles; Lopestri y Rojas (1986); Lavrin (2005); Castillo (2011), entre otras, pues esto permitirá la construcción de un panorama más amplio sobre el alcance del movimiento femenino en el Chile del siglo XX. A su vez, al entrelazar las luces y miradas de estos trabajos, es posible vislumbrar las repercusiones en el sistema educativo y las profesoras, pues cabe preguntarse si la incorporación de la mujer como obrera tuvo algún impacto en el quehacer del sistema parvulario.

²³⁴ Ídem.

Al aumentar la demanda por cuidado y educación ¿se abrieron más centros infantiles para que las madres obreras pudiesen salir a trabajar?

Elizabeth Hutchinson pregunta ¿qué clases de mujeres iba a trabajar en las fábricas y por qué?, y se responde: mujeres de sectores populares, muchas provenientes de sectores campesinos que en la ciudad se reinventan para sobrevivir realizando labores en las fábricas, lavando, planchando, entre otras.

Si planteásemos esa misma interrogante para la presente investigación, podríamos afirmar que el profesorado femenino chileno a comienzos del siglo XX, estuvo compuesto por mujeres de sectores medios y bajos - especialmente de zonas urbanas- que vieron en este hacer un escalafón para ascender socialmente y a su vez, las proveía del mejor trabajo al que una mujer podía acceder en su condición.

Es en este contexto, que debemos comprender la preocupación de la virtud y honorabilidad de la maestra, por ejemplo, ya que esa fue la manera de diferenciarse del resto de las mujeres trabajadoras -las obreras-, las que constantemente vivían bajo el escrutinio público de sus labores y las acechaba el fantasma de la prostitución, ya que la idea fuerza fue que el trabajo constituía una fuente inevitable de peligro sexual para las mujeres.

“Los periodistas laborales infundían cualquier situación en la que una mujer era arrastrada a vender su trabajo con la sugerencia de que ella también podría vender su cuerpo. Las quejas acerca de las condiciones de trabajo de las mujeres revelaban también las ansiedades sobre cómo la participación femenina en la mano de obra amenazaba la funcionalidad del patriarcado en la familia obrera,

particularmente en términos del control de los hombres sobre la sexualidad femenina”²³⁵.

La bibliografía consultada, destaca que a principios del siglo XX el movimiento de mujeres de Chile poseía tres vertientes:

1. El movimiento de las proletarias
2. El movimiento de las profesionales: a veces en alianza con las obreras
3. El movimiento de mujeres católicas

Para comprender dichos movimientos, es necesario contextualizarlo en un panorama general que incluya el ámbito político.

En 1924, Chile sufrió una intervención militar que llevó al poder al General Carlos Ibáñez del Campo, quien desarrolló una política de corte populista y ambivalente, en especial en el ámbito educativo.

“Entre 1924 y 1932 el país se debatió entre la derecha militarista o conservadora y el auge de las izquierdas. Un periodo de depresión económica agudizó la situación de inseguridad. Chile retornó a la estabilidad política en 1932 con la segunda elección de Arturo Alessandri, quien adoptó una postura conservadora muy distinta a su populismo anterior. Durante estos años las actividades cívicas y políticas de las mujeres aumentaron exponencialmente. El periodismo y activismo femenino florecieron con una pujanza extraordinaria y surgió una constelación de mujeres que seguirían una vida política activa hasta mediados del siglo”²³⁶.

²³⁵ Íbid, p. 104.

²³⁶ LAVRIN Asunción (2008). *Ciudadanía y acción política femenina en Chile y Perú hasta mediados del siglo XX*. En MORANT Isabel (dir). *Historia de las Mujeres en España y América Latina*. Volumen IV. Del siglo XX a los umbrales del XXI. Editorial Cátedra, Madrid, p. 582.

Para Gaviola y colaboradoras (1986), las agrupaciones femeninas de la época se entienden por el objetivo que perseguían sus organizaciones. De este modo, existieron las agrupaciones de corte benéfico como el **Club de Señoras**, fundado en 1917 o el **Consejo Femenino de la Defensa Civil** (1943), que actuaba como catalizador de la ayuda que Chile necesitaba dentro del marco de la guerra mundial. Dichas organizaciones, eran de marcado tinte católico. Además, no se pueden obviar las innumerables acciones benéficas en las que participaban gran parte de las mujeres de élite.

Por otra parte, existieron las instituciones político-reivindicativas, que luchaban por la consecución de plenos derechos civiles y políticos para las mujeres. Es en estas agrupaciones donde participan las trabajadoras y profesionales. De hecho, Elena Caffarena²³⁷ y Olga Poblete²³⁸, denominan a estas organizaciones como militantes.

No obstante, la vanguardia en cuanto a organizaciones de mujeres, estuvo en la zona norte del país, lugar en el que se concentraban las empresas exportadoras de salitre y por tanto, donde se asentó gran parte de la población obrera. En la ciudad de Iquique, se fundan los centros femeninos. El primero de ellos, fue en Valparaíso pero el de mayor influencia fue el del norte, pues ahí existía un gran movimiento popular que recibió un espaldarazo en 1912, cuando

²³⁷ Elena Caffarena (1903 – 2003) Estudió Derecho en la Universidad de Chile, siendo una de las primeras 15 mujeres juristas del país; participó en la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH). Además, fue una destacada líder feminista chilena que luchó por la emancipación femenina. En 1935 participó en la fundación del Movimiento de Emancipación de las Mujeres de Chile (MEMCH).

²³⁸ Olga Poblete (1908-1999) estudio en el Instituto Pedagógico de la Universidad y ejerció como profesora en el Liceo Experimental Manual de Salas. Participó junto a Elena Caffarena y Graciela Mandujano en la fundación del Movimiento de Emancipación de las Mujeres de Chile (MEMCH).

se funda el **Partido Obrero Socialista**, gracias a la labor de Luis Emilio Recabarren²³⁹ y Teresa Flores²⁴⁰, quienes promovieron la llegada de Belén de Sárraga²⁴¹ al país, y luego contribuyeron a la difusión de su pensamiento.

Las razones para que el centro feminista de izquierda más influyente de Chile naciera en esta zona del país y no en la capital, se explica por la concentración de mano de obra debido a la extracción del salitre y la organización política obrera que se gestó en dicha localidad a raíz de las condiciones laborales de los trabajadores.

Recabarren desarrolló una particular interés en la formulación política popular socialista y anarquista sobre la condición de la mujer, interés que profundizó a través de la publicación de diversos artículos referidos a la concesión del voto en Estados Unidos, el pensamiento de Belén de Sárraga y Clara Zetkin²⁴², y sobre el sufragismo y el movimiento de emancipación de la mujer en Chile, todo esto desde la tribuna del diario “El Despertar de Iquique”. De hecho, la historiografía feminista en Chile destaca que Recabarren estimula la escritura femenina pidiéndole a los hombres que escriban con seudónimos de mujer pues para él la mujer y el trabajador comparten el hecho de ser oprimidos desde tiempos inmemoriales. Además, el impulso que le dio al movimiento la visita de

²³⁹ Luis Emilio Recabarren (1876-1924) nació en Valparaíso, se desempeñó como obrero tipógrafo y tempranamente se interesa en la política, ingresando al Partido Demócrata, fue un destacado político cuyo principal legado fue ser el fundador del primer partido obrero en la Historia de Chile, el Partido Obrero Socialista (POS) en el año 1912. Además de ser el organizador y director de un importante periódico obrero en el Norte Salitrero chileno “El Despertar de los Trabajadores”.

²⁴⁰ Teresa Flores fue la primera mujer chilena dirigente nacional de una organización sindical.

²⁴¹ Belén de Sárraga fue una feminista y librepensadora española (1874-1951). Realizó viajes por Latinoamérica dando a conocer sus ideas revolucionarias. Visitó Chile en 1913.

²⁴² Clara Zetkin (1857-1933) fue una militante destacada del Partido Comunista Alemán, reconocida por su lucha a favor de los derechos de las mujeres y el movimiento obrero.

Belén de Sárraga al país, es un hecho que no se puede obviar, ya que contribuyó sin duda al fortalecimiento de las concepciones nacientes.

Otra importante agrupación en la que participaron profesionales, especialmente abogadas y profesoras, fue la **Unión Femenina de Chile**, fundada en mayo de 1928, en Valparaíso. Ésta se posicionó frente a temas económicos, sociales y políticos, adhiriendo a las ideas del candidato presidencial del partido radical Juan Esteban Montero. No obstante, esta institución que tuvo un marcado intento expansionista, no logró aunar las fuerzas féminas y por ello terminó sumándose al **Movimiento Pro Emancipación de las Mujeres de Chile** (MEMCH) y la **Federación Chilena de Instituciones Femeninas** (FECHIF).

De este modo, las agrupaciones más relevantes en cuanto a permanencia, fueron las secciones femeninas en los partidos políticos tradicionales. En estas organizaciones tendrán mayor relevancia las profesionales.

Para la destacada feminista chilena Julieta Kirkwood (1982), no sólo hay una caracterización de los diferentes movimientos de mujeres, sino que además propone una periodización para dichas organizaciones que explica de la siguiente manera:

1° **Los orígenes:** surgimiento de las primeras voces disidentes, a comienzos del siglo XX hasta 1931, cuyos hitos serían la caída de Ibáñez y el voto municipal. La autora destaca las acciones en el norte de Chile.

2° **El ascenso:** desde 1931 hasta el voto político de 1949.

3° **La caída:** entre 1949 a 1953, marcado por la escasa participación política pública y partidos políticos femeninos autónomos.

4° **El silencio de la mujer:** declinación de la participación, abandono del concepto feminista, auge de “departamentos femeninos”.

5° **La participación de la mujer de derecha e izquierda en el plano político:** el período de enfrentamiento ideológico entre 1970-1973.

A su vez, la autora Paz Covarrubias (1981), plantea que la demanda que aglutinó al movimiento de mujeres, fue la lucha por la obtención del voto y que su logro significó la desaparición del mismo. Además, propone una periodificación similar a la de Kirkwood que establece las siguientes etapas:

- 1) período de formación
- 2) período de luchas aisladas
- 3) período de acción coordinada
- 4) período de desintegración

En esta breve revisión histórica del movimiento político-social realizado por las mujeres chilenas durante el siglo XX, hemos trabajado con la cronología propuesta por Kirkwood, pero analizamos principalmente la acción emprendida entre el periodo que ella denomina “el ascenso y el silencio de la mujer”, enfatizando lo que dichas agrupaciones propusieron al país en el ámbito educativo, pues para todos estos grupos, la educación fue un tema preponderante, aun cuando las funciones que le otorgaron fueron disímiles. Así, para las más radicales era necesario pensar una nueva forma de educarse. Serán estas mujeres las que darán origen a las expresiones del feminismo en América Latina.

“La educación, aspiración común de las mujeres de fines del siglo XIX, formó el lazo común gracias al cual el feminismo y la reforma de las relaciones entre los sexos se tornaron inteligibles para mujeres de

orígenes diversos y dispares. El feminismo tuvo una sólida base urbana de clase media, porque interesó a mujeres educadas, cuyos derechos legales y potencial de desarrollo se veían limitados por la ley y las costumbres vigentes. La educación de las dirigentes feministas, aunque no fueran forzosamente adineradas, les permitió comprender el vínculo del sexo que las unía con las mujeres obreras y apoyó su deseo de llegar hasta ellas y actuar en su favor”²⁴³.

Como bien destaca la historiografía, las obras de caridad eran consideradas sumamente apropiadas para las mujeres pues se adecuaban de manera óptima a la imagen de nobleza y dedicación que se le atribuía al sexo femenino, y en especial al de sectores adinerados. Estas agrupaciones femeninas, no tuvieron protagonismo político pero canalizaron la obra benéfica de los sectores aristocráticos hacia el Estado y constituyeron gran parte del servicio y provisión para los sectores populares de Chile, ya que el sector más acomodado del país hizo suyas las recomendaciones de acción social de la Encíclica *Rerum Novarum*²⁴⁴ de 1891. De esta manera, las mujeres católicas acompañaron a las órdenes religiosas en el establecimiento y mantención de fábricas de propiedad de la Iglesia, salas cunas para las madres obreras, cursos de capacitación y programas de salud maternal. Para los historiadores Gabriel Salazar y Julio Pinto, el documento del Papa León XIII es clave pues:

²⁴³ LAVRIN Asunción (2005). *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*. Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Santiago, p. 35.

²⁴⁴ La Encíclica *Rerum Novarum* fue promulgada por el Papa León XIII en 1891. En la cual explica las condiciones de las clases obreras. En el documento dejaba de manifiesto su apoyo al derecho laboral y conformación de sindicatos, también reafirmaba su apoyo al derecho de la propiedad privada. Este escrito, es considerado un documento clave en la doctrina social de la Iglesia y tuvo gran influencia en ciertos sectores conservadores en Chile que con posterioridad conformaron el Partido Demócrata Cristiano.

“orientó la “acción católica” (pública) hacia el problema social, particularmente hacia la situación del trabajador frente a la presión del gran capital, a cuyo efecto recomendó el desarrollo de un sindicalismo cristiano y una legislación social justa, pero al mismo tiempo recomendó intensificar la acción católica (privada) tendiente a paliar la miseria material a través de “fundaciones filantrópicas” y otras “obras de caridad” y fortalecer la institución de la familia”²⁴⁵.

Es en el marco de este contexto que debemos analizar la labor de las mujeres de la elite, acciones que fueron revalidadas por las de sus esposos, quienes en 1901, fundaron el **Patronato Nacional de la Infancia**²⁴⁶ con el objetivo de ayudar a niños y niñas desfavorecidos. Dicha institución, que ha perdurado hasta el día de hoy, concentró sus esfuerzos en las madres de escasos recursos mediante una red de salas de maternidad, programas de alimentación, entre otras.

Sobre algunas de sus acciones podemos destacar la promoción de la lactancia materna mediante concursos, y la “presión” que las trabajadoras sociales ejercieron para que los sectores populares legitimaran sus uniones de hecho.

El Patronato Nacional de la Infancia realizó un primer congreso en 1912 destacando en sus fundamentos que:

²⁴⁵ SALAZAR Gabriel & PINTO Julio (2002). *Historia Contemporánea de Chile IV: Hombría y Femenidad*. Ediciones LOM. Santiago, p. 72.

²⁴⁶ La Mesa Directiva del Congreso estuvo compuesta sólo por hombres: Presidente Honorario de Congreso: Señor Presidente de la República, Ramón Barros Luco; Presidente: Ismael Valdés Valdés; Vice presidente: Roberto del Río; Secretario General, Manuel Camilo Vial; Secretarios: Jorge Errázuriz Tagle & Luis Calvo Mackenna; Tesorero: Manuel A. Fuenzalida; Pro-secretario: Benjamín Gómez y Vocales: Ismael Valdés Vergara, Ventura Blanco Viel, Carlos Balmaceda, Dr. Alejandro del Río, Dr. Víctor Körner, Dr. Alcibíades Vicencio, Dr. Ángel C. Sanhueza, Dr. Alfredo Commentz, Dr. Pedro Lautaro Ferrer, Rafael Díaz Lira, Manuel Puelma Tupper.

“Art. 2° El objeto del Congreso es el estudio científico y práctico del conjunto de esfuerzos médicos y sociales que tienen por objeto la protección de la infancia desvalida y que tienden á disminuir su morbo-mortalidad en Chile”²⁴⁷.

Los temas abordados en este encuentro fueron relativos a la enseñanza e instrucción; a la protección de la infancia en su primera edad, es decir de 0 a 2 años; la protección a la infancia de 2 a 12 años, sobre legislación y medidas administrativas, sobre estadísticas y generalidades. En los seis días que duró este evento, hubo una serie de conferencias de connotados hombres del mundo de la medicina abordando, principalmente, el tema del cuidado e higiene y puericultura “*el arte de criar a los niños*”, producto de las altas tasas de mortalidad infantil. Sin embargo, sabemos que el binomio materno-infantil está asentado en la época y por eso, cada vez que se discute sobre la condición de la infancia también se hace sobre la madre y en especial, sobre la trabajadora:

“¿Cuánto se deberá también en materia de mortalidad al exceso de trabajo de las madres ocupadas en la industria ó en ejercicios activos en la época en que más necesitan reposo y cuidado?”²⁴⁸.

Para ilustrar la labor del Patronato Nacional de la Infancia, son significativas las siguientes fotografías en las que podemos apreciar a un grupo de cuatro niños y una niña al ingresar al Jardín Infantil o Escuela Maternal de Socorro de Puente Alto, fundada en 1939 gracias a las acciones del doctor Alejandro del Río y Enrique Laval.

²⁴⁷ Trabajos y Acticas del 1er. Congreso Nacional de la Infancia. p. XIV. Biblioteca Nacional

²⁴⁸ Discurso del Sr. Ismael Valdés Valdés. Presidente del Comité Organizador en la sesión inaugural. 1912, p. XXI. En Trabajos y Acticas del 1er. Congreso Nacional de la Infancia. p. XIV. Biblioteca Nacional.



Las imágenes demuestran la función normalizadora de la casa de socorro, en la cual primeramente aparecen los niños sucios, con harapos, descalzos, con

el pelo hirsuto y actitud displicente, mientras la segunda imagen grafica la acción del jardín: todos uniformados, con sus pelos crinados, limpios, formados en actitud militar frente a la cámara que capta “la obra” civilizatoria y edificante del jardín infantil popular.

En general, todas las ponencias que se dictaron en los congresos exaltan la verdadera labor de la madre: amor, tacto, cuidado y delicadeza, elementos esenciales para cumplir con su real y única labor en el mundo: el cuidado de la familia. Y sólo excepcionalmente, cuando no le quedase otra opción más que trabajar, los niños y niñas criados en su casa debían gozar de asistencia cuando sus familias carecieran de los recursos. Dichos recursos, a juicio de estos hombres, en su gran mayoría militantes del partido conservador, debían ser proporcionados por la asistencia pública y la privada, ya que cuando era insuficiente la primera debía ser la segunda la que complementaba. Así, marcharían en perfecta armonía los poderes públicos y la beneficencia privada, en su rol social de proteger la infancia.

A pesar que no hubo mujeres exponiendo en este Congreso, si hubo asistentes, y algunas de ellas dejaron plasmada su opinión. Tal es el caso de la señora Sofía Rojas que demuestra la preocupación por la educación y las maestras

“Fue aprobada y agregada á sus conclusiones la indicación de la señora Sofía Rojas de Aliste, que dice: <<El Congreso de Protección á la Infancia considera que siendo la maestra la que está más cerca del pueblo, conviene que se le dé la preparación suficiente á fin de

que ella pueda dar esta enseñanza á las madres y á sus alumnas>²⁴⁹”.

El conocer las ideas expuestas en este Primer Congreso, nos ayuda a comprender el discurso de las mujeres de la élite que ocupan el espacio público defendiendo a la familia y los valores tradicionales que la sostienen. Por ello, la importancia a temas como la llamaba “ilegitimidad de los niños”, el trabajo de la mujer y la maternidad. El mundo conservador habló de la destrucción del núcleo de la sociedad y en especial de la familia obrera:

“El padre de familia en la clase inferior de las ciudades no existe ni como autoridad educadora ni como sostén económico de la familia.

De aquí la dolorosa necesidad de que las mujeres se conviertan en trabajadoras, en proletarias y de que, abandonando los hogares, vayan al gran mercado del trabajo, cuando no al oscuro mercado de la corrupción á buscar lo que necesitan para el sustento.

Y esta desorganización, que desplaza á las mujeres del hogar, es que arroja al niño a la vagancia, a la semi-vagancia ó al trabajo. Seres débiles, física y moralmente, son así arrastrados hacia una corriente impetuosa que sólo pueden resistir los más esforzados.

El taller es, á menudo, para la mujer el comienzo de la disipación y para el niño es la escuela en que aprende las precocidades que espantan y convidan á hondas reflexiones”²⁵⁰.

Para los sectores conservadores, la aspiración de todos los hombres y mujeres que aman el orden social y el progreso humano, debiera ser que mujer y

²⁴⁹ Íbid, p. 531.

²⁵⁰ Íbid, p. 415.

niño no salgan del hogar, pues se asume que el exterior los expone a peligros, sufrimientos y a las alternativas de la vida del trabajo asalariado.

Por ello proponen mayor control del trabajo femenino e infantil, y los más osados incluso hablan de mejorar sus salarios para evitar el flagelo de la prostitución. En este sentido, Rafael Edwards, vicario general castrense y participante del congreso, llega a proponer la creación de un cuerpo de inspectoras del trabajo de las mujeres y de los niños, los cuales podrían recaer en empleadas de la instrucción primaria y ser desempeñados *ad honorem* y sin perjuicio de sus ocupaciones habituales. Dicha moción no fue aceptada, pero es relevante destacar que importantes funciones sociales que son depositadas como responsabilidades femeninas, se formalizan como trabajos sin salarios, muy vinculados a las acciones de beneficencia que las mujeres de clase alta tradicionalmente realizaron.

Para el conservador historiador chileno Gonzalo Vial, las organizaciones femeninas vinculadas al mundo católico tuvieron dos metas fundamentales: la beneficencia y el apostolado:

“la Asociación de la Juventud Católica Femenina (A.J.C.F.), fundada por el año 1921 por el obispo auxiliar de Santiago, Rafael Edwards. Edwards se inspiró en el ejemplo italiano; defendía la Asociación como un “ejército aguerrido y valiente, que no cese de luchar hasta ver a Jesucristo en el trono de Rey que por derecho le corresponde; (sus armas)..., la oración, la palabra y el libro; su lema, la caridad y la abnegación; su bandera, la estrella de la Patria y la Cruz...” Ya el mismo año de fundación existían veintiún centro santiaguinos de la

A.J.C.F., y su convención inaugural (1922) anotó tres mil muchachas concurrentes”²⁵¹.

Asimismo, es importante señalar que el primer proyecto de ley a favor del voto femenino en el país, lo presentó la sección joven del Partido Conservador en 1917 bajo la influencia del Club de Señoras. En 1916, las señoras de clase alta se escinden del círculo de lectura fundado por Amanda Labarca, creando una entidad autónoma instituida por Delia Matte de Izquierdo²⁵², en la que también participa Inés Echeverría²⁵³. Estas mujeres muestran preocupación por el nivel de ignorancia que se evidenciaba en las mujeres de clase alta en comparación con los sectores medios profesionales, y por ello deciden agruparse y formarse en relación a sus temáticas de interés, tales como la cultura y la vida en sociedad. De esta manera, comienzan a influir en sus espacios públicos propios, tales como el Partido Conservador, logrando redactar el primer proyecto de ley por el sufragio femenino.

Sin embargo, no sólo los sectores conservadores realizan un diagnóstico de la infancia abandonada y del rol que le compete a la mujer en superar dicha situación. Este tema, junto con el de la educación de la mujer, está presente en gran parte de la prensa femenina de la época. Así por ejemplo, el Periódico Voz Femenina en 1935 planteaba:

²⁵¹ VIAL Correa Gonzalo (2001). Historia de Chile (1891-1973). Volumen III Arturo Alessandri y los Golpes Militares (1920-1925). Editorial Zigzag, Santiago, p. 143.

²⁵² Delia Matte perteneciente a la influyente familia Matte, organizó el Club Social de Señoras y participó en el movimiento de emancipación de la mujer chilena.

²⁵³ Inés de Echeverría (1868-1949). Escritora y feminista chilena, perteneciente a la clase alta, defendió los derechos de la mujer, participó en el Club de Señoras y en El Círculo de Lectura.

“No es secreto para nadie que la gran mortandad de niños que se observa en Chile, es debido a la falta de higiene de las viviendas y absoluta ignorancia de las madres sobre las maneras de cuidar y alimentar a sus hijos.

Atraídos por el nombre de este futuro diario, Voz Femenina que recién nace modestamente en forma de dos hojas, hemos solicitado ayudar a las madres, insertando en cada uno de sus números, un párrafo sacado de los mejores manuales para el cuidado y alimentación de los niños y que están en perfecto acuerdo con los métodos adoptados por nuestros más notables especialistas en el ramo. Párrafos estos, que si nuestras lectoras interesadas tienen la prolijidad de cortar y seleccionar, le dará al final un compendio completo, fácil e útil, para criar niños sanos y preciosos, que hará de ellos mañana hombres de cuerpos robustos y almas buenas: Mente sana en cuerpo sano”²⁵⁴.

La publicación exhorta a las madres a formarse y educarse para poder formar mejor a los hombres de mañana. Dicho discurso se asemeja al diseminado por las propias maestras parvularias en su revista a comienzos de siglo.

El estudio de Asunción Lavrin sobre mujeres y feminismo en el Cono Sur, destaca la lucha por mejorar la situación jurídica de la mujer, como fue el voto político, las condiciones laborales, a la vez que defendió la maternidad, entre otras. Y siguiendo los planteamientos de Kirkwood examina los puntos consensuados y divergentes del movimiento femenino chileno. Para Lavrin, las principales desavenencias de las feministas de inicios del siglo XX, fueron de tipo técnicas y jurídicas, pues trabajaban con el diagnóstico de que las mujeres no gozaban de los mismos derechos que los varones tanto dentro como fuera de la familia. Pero al mismo tiempo, no querían desperdiciar aquellas cualidades que, a

²⁵⁴ Voz Femenina. Órgano de la Acción Patriótica de Mujeres de Chile, 1935. Año 1. N°1, p. 3

su juicio, eran intrínsecamente femeninas ni las prerrogativas que tenían. Las primeras feministas reivindicaban ser reconocidas como sujetos capaces intelectualmente, pero en ningún caso igual a los hombres, pues para ellas no había contradicción entre la igualdad en ciertos ámbitos y la protección en otros.

Dicho planteamiento, se entiende bajo la concepción de los modelos de roles y socialización con el que eran criadas y educadas, pues vivían en una sociedad que valoraba por sobre todo la maternidad, y ellas sabían que en este ámbito contaban con algún grado de autoridad y por ende, era reconocido como su territorio. Sin embargo, “al redefinir la maternidad como una función social, “modernizaron” su papel de acuerdo a una situación política nueva, sin alterar ciertos aspectos del fondo tradicional de la maternidad”²⁵⁵.

Es por esto, destaca Lavrin, que no se puede estudiar el feminismo en el cono sur, sin comprender el contexto social marcado por las obras reformistas del siglo XX, pues tanto las mujeres obreras, las profesionales, las católicas y principalmente los hombres, se centraron en el denominado “**binomio madre-hijo**”.

De este modo, incluso antes de que la lucha por el sufragio fuera el motor del movimiento, las primeras feministas batallaban por mejorar la salud materno-infantil. Dicha tarea tuvo el apoyo de amplios sectores: higienistas, reformadores sociales, visitadoras sociales y también los eugenistas de la década del 30.

El binomio madre-hijo, es una concepción recurrente en el discurso público de la época que sustentaban las políticas dedicadas a la maternidad, infancia y familia. Así madre e hijo, se fusionaban en una unidad ideológica apremiante que

²⁵⁵ LAVRIN Asunción (2005). *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*. Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Santiago, p. 19.

dejaba la maternidad como función suprema del sexo femenino. Dentro de este contexto, se entienden lo expresado en los congresos. Para esta ecuación madre-hijo, es que se piensan leyes, programas y campañas. En el análisis que desarrolla Lavrin, arguye que el hombre es el gran ausente en las políticas públicas asumiendo su rol el Estado, mediante médicos, profesores, entre otros. En este sentido, es importante resaltar las palabras que el presbítero José Antonio Lira expuso en el congreso de la infancia, donde ensalza la acción social de los Patronatos de niños y ejemplifica la visión del binomio madre-hijo que se ha explicado:

“Y así como en el Patronato, al hombre se le recibe, desde sus primeros años y no se le abandona durante toda su vida; así también debe hacerse con la mujer.

La instrucción que le es precisa debe ser naturalmente conforme á la misión que está llamada á desempeñar en la vida y ha de comprender por tanto el orden, la economía, la higiene, los tratados propios de su sexo, tales como cocinar y otras labores de mano; conocimientos que adornan y embellecen á la mujer y hacen que el obrero encuentre descanso y felicidad en su hogar al lado de su mujer y de sus hijos”²⁵⁶.

Con un discurso público que subraya la labor de madre y un movimiento feminista que pretende mejorar la condición de la mujer sin cuestionar dichos mandatos de género- al menos en su fase inicial- es que se deben comprender las organizaciones feministas del Chile de comienzos del siglo XX. Las palabras esgrimidas en los congresos de educación e infancia de la época, también se encuentran en los periódicos femeninos.

²⁵⁶ Actas Primer Congreso Nacional de Protección a la Infancia. Celebrado en Santiago de Chile del 21 al 26 de Septiembre de 1912, p.506.

Así en Voz Femenina, se publica el artículo “Educación para el niño”, donde se señala:

“El alumno de cortos años que sale de su hogar para concurrir a un colegio de primeras letras, necesita hallar en el aula un ambiente que le haga recordar la ternura del nido que abandona por algunas horas del día. A esa edad requiere todavía manos y sentimientos delicados que vayan moldeando la tierna arcilla de su alma. Y no es la mano ruda del hombre la que debe guiar sus primeros pasos. Aún más el profesor, por mucho espíritu pedagógico que posea no está íntimamente capacitado para comprender la malla sutil de las primeras emociones del pequeño que tienen más semejanza con las del alma femenina. Y esta comprensión es indispensable para la formación espiritual del futuro hombre. Por lo general, el profesor da más importancia al programa de materias. A los conocimientos que debe aprender el alumno, y el problema de la educación de los sentimientos tan necesario para cimentar adecuadamente el desarrollo moral progresivo del alma humana se queda casi siempre al margen de las actividades masculinas de la enseñanza. No se trata de un reproche a la educación de nuestro país, sino que de una observación de psicología que han hecho muchos pensadores y tratadistas pedagógicos, cuando dan preferencia a la mujer, por su misma idiosincrasia, para ser maestra de los niños de corta edad”²⁵⁷.

En el periódico se exaltan las virtudes femeninas para la docencia y se rechaza la presencia masculina en los primeros años de escolarización. Estas ideas están presentes en gran parte del movimiento de mujeres.

Asunción Lavrin, manifiesta que los tres pilares del feminismo del Cono Sur se resumen en:

²⁵⁷ Voz Femenina, 8 de junio de 1935. Año 1. N°3, p 1.

1. La lucha el reconocimiento de la capacidad intelectual de la mujer
2. La reivindicación por el derecho a ejercer toda actividad para la cual tuviese capacidad
3. El derecho a participar en la vida cívica y en la política

Así para la autora, hubo dos vertientes dentro del feminismo: las **feministas socialistas** y las **liberales**.

“Es significativo el uso que hacen del término “feminismo” en relación con los cambios que proponían en la sociedad y en las relaciones entre los sexos. Ambos grupos pensaban que las mujeres no llegarían nunca a ser personas plenas y ciudadanas cabales mientras los hombres no las reconocieran como sus iguales en intelecto y les permitieran ocupar un lugar en el mundo más allá de hogar. La preocupación socialista por la condición de la mujer obrera no impidió el consenso con mujeres que no participaban de sus ideas”²⁵⁸.

En su artículo *“Writing the History of Women and Gender In the twentieth-century Chile”*²⁵⁹, Thomas Miller Klubock, hace un llamado a revisar la tradicional manera de comprender el movimiento femenino en Chile, pues para él la historiografía ha asimilado la mayoría de los supuestos prevaletentes acerca del conservadurismo político de la mujer y su pasividad, y por tanto no ha observado esta imagen “tradicional” de la mujer chilena como un impugnado constructo ideológico cuyas condiciones materiales de producción histórica requieren de un análisis. Es por ello que él destaca el trabajo de Kirkwood, quien se preocupó de

²⁵⁸ LAVRIN (2005), Op.cit., p. 37.

²⁵⁹ MILLER Klubock Thomas (2001) *Writing the History of Women and Gender In the twentieth-century Chile*. En *Hispanic American Historical Review*, 81:3-4. Duke University Press, p.494.

estudiar el movimiento de mujer analizando la organización del patriarcado en diferentes momentos históricos y explorando cómo los movimientos sociales populares se enfrentaron a las preguntas de la opresión de la mujer con el fin de trazar la trayectoria histórica de la política feminista chilena.

Para Julieta Kirkwood (1982), la gran disyuntiva del movimiento de mujeres se trazó entre la medida y la insolencia. Esa fue la elección para las mujeres. El escoger entre estos dos caminos, pasaba por definir las estrategias políticas: exigir el cumplimiento de un derecho o rogar por la concesión generosa de un beneficio pretendido, en síntesis la antigua oposición entre revolución y reformismo. La mayor medida de las chilenas, es explicada por la autora porque las primeras en tomar conciencia del malestar en relación a la condición de la mujer, ocupaban los escasos espacios privilegiados en la cultura y la educación.

Con respecto al movimiento feminista, es importante destacar que en 1910 se realizó el **Primer Congreso Feminista** de la región en la ciudad de Buenos Aires²⁶⁰, al cual asistieron representantes de Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay, Perú, y algunas de Italia y España. En el evento, se debatió sobre el derecho, las ciencias, y por supuesto, la educación. A manera de resumen, podemos señalar que la comisión de educación abordó los siguientes tópicos:

1. La obra de la mujeres en la enseñanza

²⁶⁰ El Primer Congreso Femenino Internacional, inauguró sus sesiones el 18 de Mayo de 1910 y declaró entre sus objetivos, establecer lazos con el movimiento de mujeres en el mundo y modificar los prejuicios que existían hacia ellas, intentando mejorar su situación, mediante la difusión de su pensamiento en relación a temas del hogar, trabajo, condición obrera, entre otras. Este evento es fruto de una tradición desarrollado en Europa y Estados Unidos, ya que las mujeres venían reuniéndose en diferentes congresos, tales como París (1878- 1900), Berlín (1896), Praga (1897), Bélgica (1897), Londres (1899). La relevancia de éste, radica en ser el primero en América Latina y en el año de la conmemoración del primer centenario de la independencia del continente.

2. Los planes de estudio
3. Los Kindergarten
4. La coeducación
5. La maestra primaria
6. La educación física, moral, intelectual, profesional y comercial femenina
7. Escuelas industriales
8. Estímulo y dignificación del magisterio
9. El analfabetismo y la manera de combatirlo
10. El laicismo en la enseñanza
11. El sentimiento patriótico en la educación contemporánea

En sus conclusiones, se acuerda la promoción de la educación femenina- en particular la física, técnica y profesional- con soporte del Estado, sin eliminar la economía doméstica y cuidado de la infancia. Además, se abordaron otros temas sociales como las condiciones de vida y trabajo, las malas condiciones de higiene y salud de la población, destacando la falta de atención médica y sanitaria para sectores populares en las urbes.

Dentro de la delegación chilena²⁶¹ que asistió, gran relevancia tuvo la participación de María Espíndola de Muñoz²⁶², quien realizó diferentes

²⁶¹ La nómina de la delegación chilena que asistió al congreso es la siguiente: Gobierno de Chile: Señorita Elicenda Parga; Sociedad de Beneficencia de Chillán, Sociedad de Señoras <<La Aurora>> de Chillán, Asociación Educacional de Chile y Salita Intelectual de la Escuela Superior N. P. de Chillán. María Espíndola de Muñoz. Dentro de las nóminas de adherentes están: Aparicio y Gómez Sánchez V., María Aurora Argomedo; Arsenia Bahamondes; Centro Pedagógico Social de Valparaíso, Blanca Castro; Congreso Social Obrero; Eloísa Díaz; Eufrosia Elgueta Salgado, Laura de Formas; María W. de Jeuschke, Demófila Lobos; Josefina Labarca; Adela Moreno; Leonor Mejías; María F. de Mac Dougall; Ernestina Pérez; Celinda A. de Rodicio; Estela Rovest; J. M. Samamé,; Matilde S. Throup; Carolina Zúñiga vd. De Vergara, y Mercedes P. Vergara.

alocuciones. Es relevante conocer parte de sus escritos, porque ella refleja ese pensamiento feminista en ciernes que no rompe el binomio madre-hijo y que todavía no es del todo insolente, como diría Kirkwood. Siendo invitada a exponer en la sesión inaugural del encuentro, Espíndola asegura:

*“Y al instruir á la mujer no se crea de ningún modo que se vaya á establecer lucha entre los sexos. ¡No! La mujer ilustrada se acercará más al compañero de su vida, lo comprenderá mejor, será la unión de cuerpo y del espíritu la que formará el hogar feliz, ese hogar donde los cónyuges no necesitan de leyes civiles ni morales para vivir juntos; porque sus almas están unidas de tal modo que el uno es la vida del otro”*²⁶³.

Posteriormente, habla de la ignorancia en la que vive la mujer, y como debe cambiar para insertarse en la nueva civilización que se está construyendo, la que demanda nuevas labores: *“La mujer es la madre de la humanidad, en su mano está dar nuevos rumbos á las costumbres para que estas le den mayor felicidad”*²⁶⁴.

María Espíndola es representante de este feminismo que reclama por más y mejor educación, pero sin renegar de la labor de madre y esposa, pues formando y desarrollando la personalidad de la mujer, ésta no sólo sería la madre que cría, sino también la amiga generosa, preceptora informada; en pocas palabras, la otra mitad del compañero.

²⁶² María Espíndola de Muñoz (1869-1915) fue una pedagoga, librepensadora y activista, participante del movimiento feminista en Chile. Su participación en el congreso se enmarca dentro de sus múltiples cargos en agrupaciones de mujeres en la ciudad de Chillán en el sur de Chile.

²⁶³ Historia, Actas y Trabajos del Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina, 1911, p. 71

²⁶⁴ Ídem.

Finalmente, en su exposición, la delegada chilena exhorta a construir una Federación Femenina Latino Americana que conquisten el puesto que a la mujer le compete en la civilización; que además trabaje por la paz universal, felicidad y bienestar de la mujer y la prosperidad del hogar y la patria. En concordancia con el planteamiento de Espíndola, otra representante chilena en el Congreso Feminista señala:

*“La mujer puede y debe imperar en el hogar doméstico, pero sólo por su piedad y ternura, por su abnegación y virtud, por su prudencia y discreción, y más que todo, por el perseverante sacrificio de sus desvelos maternos que, descubren en ella la posesión de un carácter bien equilibrado, que le obliga á ser siempre generosa, amable, tolerante y abnegada”*²⁶⁵.

La autora se pregunta de quién es la responsabilidad de guiar a la mujer por la senda del progreso y se responde: el hogar y la escuela. Siguiendo con sus planteamientos, Argomodo señala los fines “nobilísimos” de la escuela, enriqueciendo la mente y desenvolviendo la grandeza del alma. Para ella, a cualquier edad y en cualquier civilización, la obra y misión del educador ha sido la misma, pero no todos los que se han dedicado a enseñar han podido cumplir su tarea con la misma diligencia y entrega, pues como recalca Aurora Argomodo:

*“la tarea de formar corazones y dirigir mentes es obra de la abnegación y prudencia, de sacrificio y desinterés, de amor y ternura, y para hablar al niño y cautivar su atención y su afecto, se necesita el lenguaje maternal, que tan bien asienta a la mujer”*²⁶⁶.

²⁶⁵ Íbid., pp. 94-95.

²⁶⁶ Íbid., p. 98.

Se exalta la acción de la mujer pero no se desconoce la labor del hombre “por cuanto es obra de fuerza y energía”. De este modo, en el discurso de las primeras feministas se instala la idea de que la educación es una labor de mujeres.

Hay múltiples escritos que exaltan la relación materno-filial y por ello, está presente en el discurso de las mujeres profesionales. Para la educadora Amanda Labarca, la sociedad será mucho mejor si las madres de la patria son cultas, educadas y equilibradas. Así, para las mujeres profesionales de la época y sin lugar a dudas, en el Chile actual también, el gran dilema era conciliar la vida pública y privada, pues el hogar no se podía descuidar ya que ahí radicaba el principal aporte de la mujer a la sociedad.

En el capítulo precedente se ha revisado las condiciones de educación de la mujer. Si realizamos una caracterización de los diferentes sectores sociales podemos afirmar que:

- A un grupo importante de mujeres se las preparaba para ser dueñas de casa y el matrimonio.
- Además, para desempeñar esas labores debían contar con una formación en economía doméstica.
- Sólo el grupo de “avanzada”, recibía formación para desenvolverse en el espacio público.

La investigadora María Teresa Rojas (2004), señala que para Labarca la inclusión social de la mujer y su participación en la vida pública social eran las finalidades de la educación femenina, pues para ella el rol en el espacio doméstico o privado, no difería del que desempeñaba en el espacio público ejercido hasta

entonces. Sus principales labores eran en extensiones sociales de las actividades desarrolladas en la casa: lavanderas, cuidadoras, entre otras. Los movimientos feministas de la época, y en los cuales Amanda Labarca, Felisa Vergara y Elena Doll entre otras, reivindicaban el derecho al sufragio, a participar en la vida política y al desarrollo profesional, no reniegan de las labores de cuidado. De esta manera, la lucha por las transformaciones dentro del hogar, serán materia de las feministas de los años ochenta en Chile²⁶⁷.

La primera mitad del siglo XX estuvo marcada por una serie de leyes conocidas como **leyes sociales**, entre las cuales podemos mencionar la ley de descanso dominical de 1907, que no incluyó a las mujeres ni a los niños; el Código del trabajo de 1931²⁶⁸; y en 1937 la ley del salario mínimo para los obreros del sector privado. Sin embargo, el país estaba muy por detrás de la legislación social de sus vecinos como Argentina y Uruguay.

En 1912, el Congreso aprobó una ley sobre protección de la infancia. A pesar de que fue muy aplaudida por amplios sectores de la población, se preocupó principalmente de la infancia abandonada, sin atender cabalmente a la infancia trabajadora, lo que se explica en los parámetros que promovían instituciones donde participan hombres de la élite y parlamentarios, como la Sociedad Protectora de la Infancia.

El 13 de enero de 1917 se aprobó la denominada **ley de salas cunas** o guarderías infantiles en aquellos establecimientos que emplearan a más de cincuenta mujeres. Sin duda un aporte a nivel del derecho, pero en la práctica

²⁶⁷ Es importante destacar que durante el período de la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1989), las agrupaciones femeninas se reorganizan y es así como en la década de los ochenta se levanta la consigna "*Democracia en el país y en la casa*".

²⁶⁸ Este código establecía que la mujer recibiría su salario sin la intervención del esposo.

poco significativa, pues los empleadores se las arreglaron para no contar nunca con ese número de mujeres trabajadoras y así evadir su cumplimiento. Ese mismo año, se promulgó la ley del descanso dominical que entró en vigencia en 1918.

Es necesario constatar, que las reivindicaciones por la condición laboral de la mujer no fue un punto donde hubiera consenso, pues para las obreras, la reivindicación del trabajo femenino por parte de las mujeres profesionales como un símbolo de la independencia, no era compartida. Se pensaba que estas mujeres tendían a proyectar su realidad de trabajadoras para todo el resto de las mujeres que tuvieron condiciones aún más precarias de salarios y condiciones. Tanto para sectores de izquierda como para grupos conservadores, la figura de la mujer en el trabajo generaba antipatía. Los sectores de izquierda entendían las labores femeninas como una competencia “desleal” para ellos, pues sus salarios eran inferiores, y para los sectores católicos la incorporación femenina al mundo laboral reflejaba el decaimiento de la vida familiar y ambos diagnósticos eran compartidos por hombres y mujeres de cada sector. Es por ello, que desde diversos sectores se promovió un mercado laboral adecuado para cada sexo.

La chilena Amanda Hermosilla Aedo, formó parte de este pensamiento y en su libro publicado en 1936 “La mujer en la vida económica”, plantea:

“que a la mujer se le diera el control exclusivo de la enseñanza en las escuelas primarias y de los puestos burocráticos de nivel inferior. La primera de estas aspiraciones ya era casi una realidad en los tres países y la segunda venía en camino. Hermosilla Aedo aceptaba los peldaños inferiores del escalafón burocrático como terreno adecuado para la mano de obra femenina. En busca de la seguridad económica, algunas mujeres cortaban las alas a las esperanzas de otras mujeres,

en cuanto a obtener empleos estimulantes en lugar de los puestos que los hombres descartaban”²⁶⁹.

Al realizar una breve revisión histórica del movimiento de mujeres en Chile, no podemos dejar de mencionar al **Partido Cívico Femenino (PCF)**, fundado en 1922 gracias a la acción de Elcira Rojas de Vergara. Dentro de su programa, que representaba los ideales de la clase media políticamente centristas, destaca la lucha por la igualdad salarial, salas cunas para las mujeres trabajadoras, cooperativas de crédito para las obreras, educación sexual y el derecho a voto. Uno de sus organismos difusores fue la revista **Acción Femenina**. A juicio de Lavrin, el PCF, rechazó cualquier forma de “feminismo anárquico”, que pudiese atentar contra los encantos naturales de las mujeres, transformándolas en un ser neutro que terminaría por desestabilizar el equilibrio entre los sexos. Asimismo, se manifestó a favor de un feminismo que, como ideología, engrandecería a la mujer mediante la formación de una mejor ciudadana que trabajara por el progreso humano. Por su parte Kirkwood, destaca dentro de sus principales ideas la:

“solidaridad entre las mujeres y asociaciones que se ocupen del adelanto intelectual, moral, económico, cívico y político de las mujeres; apreciación y valoración justa e igualitaria del trabajo de la mujer: “igual remuneración a igual rendimiento”; la abolición del lenocinio, estableciendo el principio de la “unidad de la moral”; una sola norma moral sexual y una sola responsabilidad para ambos sexos; edificación obrera; abolición del cohecho; profilaxia familiar y matrimonial; legislación que castigue actos delictuosos, en contra de la mujer: violación, y los que precipiten su caída: seducción, investigación de la paternidad del hijo ilegítimo; derecho a sufragio; enseñanza sexual en liceos y coeducación para crear nueva

²⁶⁹ LAVRIN (2005), Op. cit., p.126.

conciencia en los individuos del futuro y, obviamente, protección a la maternidad y la infancia”²⁷⁰.

El PCF tuvo como focos de interés el internacionalismo feminista, y por ello realizó declaraciones y actos de protestas contra la miseria y la condición de las clases bajas; también manifestó su preocupación por la condición obrera femenina y el trabajo de la mujer en las fábricas, la cesantía femenina y la capacitación laboral. Además, expuso su rechazo a la explotación que significaba el trabajo en el domicilio y la necesidad de sindicalización de las mujeres.

En lo ideológico, como muchos de los movimientos femeninos, abogaban por el pacifismo, criticaron la paz armada y denunciaron el fascismo. Asimismo, abordó otras temáticas, en cuanto a lo que hoy se denomina la “calidad de vida” de las mujeres, por ello reclamó la necesidad de la expansión y recreación de las mujeres. No obstante, desde su posicionamiento ideológico recalcan que el feminismo no es contra el hombre, sino que es una forma de llevarlos por el buen camino, demostrando así una idea que, a juicio de Kirkwood, develan un carácter mesiánico a la acción de las mujeres, ya que se presentan como las salvadoras de este mundo que ha sido degradado por la acción del hombre.

A nivel organizativo, el PCF propicio la unidad de las mujeres para la defensa de todas sus reivindicaciones, robusteciendo la condición de “madres”. Por ello, participan en 1937 en la constitución de “Acción de Voluntades Femeninas” que propone salvar al niño chileno de la alta mortalidad infantil.

La Acción Voluntades Femeninas agrupa a casi todas las instituciones de ese período (1937), como la Asociación Cristiana Femenina, el Club de

²⁷⁰ KIRKWOOD Julieta (1982). *Ser política en Chile: las feministas y los partidos*. Documento de Trabajo Programa FLACSO-Santiago de Chile, N° 43, p. 115.

Profesoras, el Club América, la Federación Metodista; Legión América, la Liga Evangélica, el MEMCH, entre otras. Para Kirkwood, no es extraña la preocupación por la condición de la maternidad y la infancia pues era una realidad agobiante; tampoco le sorprende la alianza entre conservadoras, católicas y mujeres de izquierda, pues su división se producirá en las respuestas que den a estas problemáticas.

Sin embargo, a juicio de Gaviola y colaboradoras (1986), el PCF no tuvo una definición ideológica clara, a pesar que reivindicaba los derechos de las mujeres; en la práctica, no constituyó un partido tradicional que lucha por el poder, lo que quedó de manifiesto en 1934 en la primera elección²⁷¹, en las que participaron las mujeres, y que no presentaron ninguna candidata. Para esta primera elección se presentaron 98 mujeres como candidatas y salieron electas 25, de las cuales 16 correspondían al Partido Conservador.

Junto con los centros femeninos y las diferentes agrupaciones de mujeres, el 2 de agosto de 1931 se fundó la **Asociación de Mujeres Universitarias**, cuyo propósito fue mejorar las condiciones culturales, cívicas, económicas y sociales de la mujer en general y de las profesionales en particular. Su primera presidenta fue la doctora Ernestina Pérez; como secretaria la profesora Irma Salas, vicepresidenta la abogada Elena Caffarena y la profesora Amanda Labarca; como tesorera, la asistente social Elena Hott. La organización reflejaba las profesiones femeninas por excelencia: educación, servicio social y las emergentes abogacía y medicina.

²⁷¹ En la lucha por la obtención del voto femenino, el Estado chileno le reconoce a la mujer el derecho a elegir y ser elegida sólo en las elecciones municipales mediante la Ley N° 5357. La obtención del voto pleno se logró recién en 1948.

Otra de las agrupaciones de centro izquierda de gran importancia fue el **Movimiento Pro Emancipación de las Mujeres de Chile** (MEMCH), el cual se fundó el 11 de mayo de 1935, gracias a la acción de Elena Caffarena, Marta Vergara y Graciela Mandujano, Flor Heredia, Evangelina Matte, Aída Parada, María Ramírez, Eulogia Román y Clara Williams de Yunge. Este grupo de profesionales de avanzada se unió con el fin de combatir por la igualdad de derechos de las mujeres.

El MEMCH logró convocar a un sinnúmero de mujeres por dieciocho años, pues se organizó mediante comités que estuvieron compuestos por a lo menos 10 mujeres, y tuvo presencia en todo el país. Dicha agrupación, se caracterizó por realizar masivas concentraciones en diversos teatros a lo largo de Chile, y dentro de sus principales logros, estuvo la obtención del derecho a voto para la mujer 1949.

Como todo movimiento importante de aquella época, contó con un periódico titulado **La Mujer Nueva**, que se publicó entre 1935-1941. Además, organizaron importantes Congresos Nacionales en 1937, 1940 y 1944.

A raíz del trabajo de entrevistas que pudo realizar Paz Covarrubias (1981), el MEMCH tuvo una manera diferente de actuar y organizarse, lo que se debió a la maduración de las mujeres trabajadoras (obreras, empleadas y profesionales). Se contemplaban tres clases de socias: las activas, simpatizantes y cooperadoras. Según el testimonio de Elena Caffarena, la gran diferencia entre el MEMCH y las otras agrupaciones, es que en ésta no había particularismo. Lo relevante era el conjunto, en el cual participan mujeres de todas las clases sociales y por eso contaron entre sus socias, con obreras, profesionales, pero también con dueñas

de casa. En el primer congreso celebrado en octubre de 1937, expusieron las finalidades del movimiento que se pueden resumir en:

1. Protección de la madre y defensa de la niñez
2. Mejoramiento de la calidad de vida de la mujer trabajadora
3. Plena capacidad política y civil de la mujer
4. Elevación cultural de la mujer y educación del niño
5. Defensa de la democracia y la paz

Como se aprecia, dentro de sus principales objetivos tampoco logra romper con el binomio madre-hijo. Sin embargo, no se puede reducir sus planteamientos a esto, pues la obra del MEMCH es muy amplia ya que sus integrantes, denominadas feministas, se posicionaron frente a un sinnúmero de problemáticas sociales, tales como la exigencia de igual salario por igual trabajo, la prostitución, los abortos clandestinos y desarrollaron escuelas para obreras. Además, le pidieron al Gobierno de Chile que no mandara tropas a la Guerra y se manifestaron contra el fascismo.

Una de sus principales fortalezas estuvo en la heterogeneidad social de sus integrantes. Para el año 1940, en la celebración del segundo congreso, se reafirma el carácter apolítico de la organización pues la lucha femenina necesita organizaciones femeninas y se abordan los temas del voto político, la igualdad de la mujer, la protección a la mujer embarazada y la carestía de la vida.

Es importante destacar el contexto sociopolítico en el que nace esta agrupación, ya que Chile estaba emergiendo del crack bursátil de 1929, la crisis del salitre el 30' y bajo el gobierno de derecha de Arturo Alessandri Palma. En este

periodo, se desarrolló una gran efervescencia política en las fuerzas de centro izquierda, lo que confluyó en la creación del **Frente Popular** en 1936, el que constituyó una alianza multipartidista entre sectores obreros, medios y una parte de la clase alta. Para Gaviola, el MEMCH fue el brazo femenino del Frente Popular pero siempre conservó su autonomía.

Todas las agrupaciones anteriormente mencionadas tuvieron algún grado de participación en el **Comité Nacional pro Derechos de la Mujer** que se organizó en 1933, con el principal interés de obtener el derecho a voto. Fue así, como dentro de sus acciones se puede destacar la gran concentración femenina del 5 de octubre de 1941 en el Teatro Municipal de Santiago.

El periodo de las luchas aisladas (1919-1944), según al análisis de Covarrubias o bien los orígenes, en palabras de Kirkwood, finaliza con importantes normativas que es necesario recordar:

“la promulgación del Decreto Ley N° 331 que declara la capacidad legal de la mujer en varios aspectos; la obtención del voto municipal; la dictación del Decreto Ley N° 5.521 que perfecciona al primero leyes de protección a la madre y al niño, permisos pre y post natales a la madre obrera y, por último, la Ley N° 7.612, de 1943, que autoriza a la mujer a cambiar, durante el matrimonio, el régimen de comunidad o separación parcial por el de separación total de bienes”²⁷².

La preeminencia que tenía la obtención del voto se debe entender en que, a juicio de las organizaciones feministas, éste era la llave para conseguir el resto de

²⁷² COVARRUBIAS Paz (1981). *El movimiento feminista chileno*. Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, p. 17.

las reivindicaciones que las apremiaba y por ello, destinaron tantas energías a alcanzar dicho objetivo.

Los esfuerzos por la lucha de obtención al voto se concretaron en el **Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF)**, en el cual participaron el MEMCH, la Asociación de Mujeres Universitarias y la Asociación Cívica Femenina.

Al analizar el movimiento de mujeres, un hecho que llama la atención y que nos permite entender, quizás la falta de unión política que no permitió la radicalización del movimiento, es que la Federación Chilena de Instituciones Femeninas recién se funda en 1944, cuando María Espíndola de Muñoz había propuesto en 1910 la unión de todas las agrupaciones femeninas del continente.

De todas formas, preciso es destacar que la FECHIF, en su declaración de principios, sostuvo que sus finalidades fundamentales eran:

- a) Orientar el movimiento femenino chileno hacia una efectiva participación de la mujer en la defensa y perfeccionamiento de la democracia y en el advenimiento de una paz duradera.
- b) Procurar la eliminación de las discriminaciones jurídicas, políticas, sociales y económicas aún existentes en la colectividad.



Delegadas al Congreso de FECHIF Universidad Santa María, Valparaíso, 1947. Archivo Memoria Chilena.

El año 1947 será de gran trascendencia para el movimiento de mujeres, pues se realizó el **II Congreso Nacional de Mujeres** en la Universidad Técnica del Estado, en la ciudad de Valparaíso. En dicho evento, participaron 270 mujeres provenientes de todo el país, y su presidenta fue Amanda Labarca. La cuestión principal a debatir fue el sufragio femenino. Sin embargo, la discusión se vio truncada por un incidente que tendría graves consecuencias para el movimiento. El día de clausura estaba presupuestado que una campesina, miembro del MEMCH, hablará. Ella, con oratoria natural, interpeló al Presidente de la República, Gabriel González Videla, a quien acusó de no cumplir con lo pactado y por tanto, de haber traicionado la confianza del pueblo. González, indignado, le contesta que si fuese necesario él sacaría a los soldados. Acto seguido las participantes del MEMCH, incluidas Elena Caffarena, se retiraron del evento pues

sintieron que al aceptar una frase como ésta, se estaban pasando a llevar los principios del movimiento de mujeres.

Posteriormente, la FECHIF expulsó a las militantes del Partido Comunista²⁷³ y con ello, todas las integrantes del MEMCH se retiran de la federación. Finalmente el 8 de enero de 1949, el presidente González Videla firma el decreto ley que permitía a las mujeres votar en todo tipo de elecciones.

No es posible desconocer la histórica lucha que habían dado las mujeres por la obtención de este derecho y la alegría que esto produjo. Sin embargo, muchos sectores vieron en ella una estratégica jugada política por parte de la presidencia, quien por una parte “concedía derechos”, y por otra, prohibía a un partido político resquebrajando el sistema democrático.

No es casual tampoco, que la única mujer electa en 1947, Julieta Campusano²⁷⁴, quedara impedida de ejercer su cargo por ser militante comunista al igual que otras muchas mujeres que participaban en las agrupaciones femeninas y eran simpatizantes del PC.

Es necesario recalcar que dichas agrupaciones, y en especial el MEMCH, luego de obtener el voto femenino, ven debilitadas sus fuerzas, en gran medida debido a que muchas participantes engrosaran las filas de las secciones

²⁷³ Gabriel González Videla, miembro del Partido Radical, fue elegido Presidente de Chile entre 1946-1952, gracias al apoyo del Frente Popular. Su mandato estuvo marcado por las controversias políticas y un hecho clave fue la promulgación en 1948 de la “Ley de defensa de la democracia”, o también conocida como la “Ley Maldita”, mediante la cual se proscribió al Partido Comunista. De este modo, el presidente González Videla, ilegalizó a unos de los partidos que le había ayudado a ganar la elección.

²⁷⁴ Julieta Campusano Chávez fue miembro del Partido Comunista, gran luchadora y activista social; siempre tuvo doble militancia pues participó en la FECHIF. En 1947, fue elegida regidora por la Comuna de Santiago.

femeninas de los partidos tradicionales. Así, el Partido Conservador, los radicales, socialistas y comunistas, tuvieron su sección femenina.

A juicio de Covarrubias, si hacemos un balance de la diversidad de agrupaciones femeninas del Chile de la primera mitad del siglo, se puede afirmar como características:

“el uso de la Constitución Política como base de legitimación, la orientación ideológica pluralista, la posición no antagónica respecto al hombre y el denodado esfuerzo por obtener el apoyo de los sectores políticos del país”²⁷⁵.

El último gran intento por aunar las fuerzas femeninas lo realizó el **Partido Femenino Chileno** fundado por Mará de la Cruz en 1946. Simpatizante de Carlos Ibáñez y a juicio de muchos, muy influenciada por el peronismo argentino. Ella fue elegida como la primera senadora de Chile en 1953, aunque al poco tiempo fue inhabilitada en su cargo por acusaciones de corrupción que luego fueron desestimadas por un tribunal de justicia.

4.1.2 Los gremios del magisterio y las reformas educativas

En el ámbito de la Historia de la Educación, existe una amplia bibliografía que da cuenta de las escuelas formadoras de docentes, la evolución de dichas instituciones y la participación política y gremial que ha desarrollado el profesorado en la historia de Chile. Así, la historiografía chilena destaca la relación que existe entre el desarrollo del movimiento feminista que perseguía el ejercicio de una ciudadanía activa con la lucha por el derecho igualitario a la educación, pues desde inicios del siglo XX, la lucha por la participación política y la exigencia de la igualdad de derechos va acompañada por las demandas de más y mejor

²⁷⁵ COVARRUBIAS (1981), Op.cit., p. 23.

educación que permitirían la emancipación intelectual y la libertad para actuar y pensar por sí mismas²⁷⁶.

Pero en el marco de esta lucha cívico política expuesta en el apartado anterior, las mujeres vivieron una constante disyuntiva entre la consolidación de agrupaciones autónomas o la inclusión a los partidos políticos tradicionales. Dicho dilema además se veía teñido por un “armazón de fuerza” que las propias mujeres se impusieron, pues ellas contantemente rechazaron la lucha por el poder al subrayar la decadencia de la política partidista, mientras se atribuían un rol casi mesiánico en su labor en el espacio público, ya que se sentían llamadas a depurar la sociedad de ese entonces.

Para el caso español, la autora Pilar Ballarín, analiza el movimiento de las feministas y en especial las profesoras, formulando una idea que es clave en relación al caso chileno. Así ella destaca que:

“Estas maestras feministas de principios del siglo XX presentaban su deseo de conocimiento, no como algo contrapuesto al papel social asignado, sino, por el contrario, como el instrumento para su mejora. La igualdad civil, para ellas, no significaba defender la igualdad de los sexos sino su equivalencia, pues aunque no aceptaban la inferioridad intelectual de las mujeres, aceptaban que de las diferencias biológicas se derivaban aptitudes distintas que hacían especialmente aptas a las mujeres para la función de madres y esposas”²⁷⁷.

²⁷⁶ CASTILLO Alejandra (2010). *Feminismo, educación y democracia en Chile (1872-1925)*. En Revista Pedagogía y Saberes N° 33. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Colombia.

²⁷⁷ BALLARÍN Domingo Pilar (2006). *La Educación <<Propia del sexo>>*. En RODRÍGUEZ Martínez (comp). *Género y currículo: Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Ediciones AKAL, España, p. 55.

Si las chilenas se dieron a sí mismas una labor mesiánica, para el caso español los movimientos de mujeres utilizaron el principio de *superioridad moral femenina*. Para Ballarín, esta línea argumentativa contribuyó en los requerimientos de espacios de igualdad pero la gran dificultad estuvo en no vislumbrar los límites que tenía esta idea de la *complementariedad entre los sexos*, la cual -en ambos países- terminó reafirmando la concepción de que existen labores y espacios del mundo laboral y social más apropiados para hombres que para mujeres, lo que desemboca en la emergencia de nuevos movimientos sociales que luchan por romper con estas dicotomías.

Todas las organizaciones de mujeres abordaron el tema de la educación en sus principios o postulados. En general, veían en la educación la vía para la liberación de la mujer de la impronta católica y conservadora con la que habían sido formadas gran parte de las propias dirigentes de las organizaciones. Sin embargo, dichas demandas, se incluían en programas o proyectos que también abordaban la maternidad, la condición laboral de la mujer y por supuesto, la protección a la infancia.

Las profesionales más numerosas de la época –las maestras-, tuvieron sus propias organizaciones como la **Asociación de Profesoras Universitarias** y el **Club de Profesoras**, entre otras. No obstante, los organismos que canalizaron y aunaron las fuerzas del profesorado, fueron aquellas colectividades que se caracterizaron por una participación multi-clase y pluripartidista.

Dentro de las principales organizaciones del profesorado, la primera en fundarse fue la **Asociación de Educación Nacional (AEN)** en 1904, la cual agrupó a

los educadores profesionales y lideró las peticiones por la renovación de la enseñanza en el país. Como órgano difusor de este movimiento y sus ideales pedagógicos, se publicó la *“Revista Pedagógica”*.

El aporte de la Asociación de Educación Nacional, a juicio de la pedagoga Amanda Labarca, radica en que:

“ fue la primera tentativa para considerar los problemas pedagógicos en conjunto, como un proceso indiviso, que comienza en el kindergarten y concluye en la Universidad, que ha de responder a las necesidades crecientes de la nación, y ser fiel a los dictados históricos del país”²⁷⁸.

Darío Salas, acentúa que a fines de 1911 la Asociación Nacional había estado debatiendo sobre las necesidades educativas del país, concluyendo:

*“Entre esas necesidades figuran, aparte de otras también de importancia, la enseñanza primaria obligatoria, la educación vocacional, la protección de la salud física i moral de la niñez, el robustecimiento del espíritu de nacionalidad, la protección especial de los estudios para el profesorado de enseñanza secundaria i la independencia económica i administrativa de la Universidad de Chile”*²⁷⁹.

La agitación social en la década del 20', se reflejó en el gremio del magisterio por la existencia de múltiples agrupaciones que canalizaban sus demandas. Así, junto a la AEN, en el año 1917 se funda la **Federación de Profesores**.

²⁷⁸ LABARCA (1939), Op.cit., 222.

²⁷⁹ SALAS Darío (1912). *El año Pedagógico*, p. 8.

La efervescencia política de la época y la maduración del movimiento social del cual participaba el profesorado, se materializó en la primera huelga del magisterio en 1918, la que marcó un hito no sólo por ser la primera en el continente sino porque instaló demandas que hasta hoy persisten: la mala organización de la carrera docente y la paupérrima situación económica, en lo referente a los sueldos y gratificaciones. De esta primera manifestación, emerge **La Liga del Magisterio Primario**, la cual -por primera vez en la historia de las asociaciones gremiales en Chile- reunió a todos los profesores. No obstante, chocó con las restantes organizaciones sindicales, las que a pesar de estar de acuerdo en los principios de la huelga no compartieron la manera de enfrentar el problema²⁸⁰.

Años más tarde, La Liga del Magisterio y la Unión de Profesores en 1922 celebraron una convención que instituyó la **Asociación General de Profesores de Chile**, la que se enfocó en el desarrollo económico y profesional del magisterio en el país, proponiendo el deber ser de la educación primaria y el sistema educativo. Su gran actividad la desarrolló entre el 22' y el 28'. ¿Cuáles eran las carencias en educación o los problemas que los docentes constataban? En primer lugar, los injustos sueldos y la falta de un plan organizado de reformas del viejo sistema pedagógico que no tenía relación con el sistema general de enseñanza. Por otra parte, la incompetencia de algunas personas y el magisterio formado en cursos rápidos; y la escasa relación entre los docentes y las autoridades educativas. Con este cúmulo de peticiones, el profesorado desarrolló un intenso movimiento que

²⁸⁰ MIRANDA Jaña Christian, Miguel ANDRADE Garrido y Gabriela FREIXAS Soto (2000). *La Huelga de 1918: Un hito en la historia gremial del magisterio docente en Chile*. En Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías Contexto Educativo, Año IV, N° 21.

daba cuenta de las nuevas tendencias pedagógicas europeas y de sus adaptaciones en nuestro continente.

La Asociación General de Profesores se formó como un sindicato magisterial pero a los pocos años, el tema de las condiciones laborales pasó a un segundo plano. El interés por reformar la institucionalidad y mejorar la gestión del sistema educativo, se convirtió en su principal inquietud. De este modo, la AGP se inmiscuyó de manera abierta en el debate político-social del Chile de la década del 20'. En la primera Junta Ejecutiva de la Asociación, participaron 24 dirigentes y entre las profesoras debemos destacar a Emilia Bustamante²⁸¹, Isabel García, Julia Vargas y Ernestina Bustos.

Los estudios acerca de la AGP afirman que las mujeres tuvieron una participación activa, lo que se reflejó en el ejercicio de cargos directivos a pesar que éstos no fueron proporcionales a la cantidad de maestras primarias en Chile, hecho que perdura hasta hoy; pero lo característico de la participación femenina en la Asociación, no sólo estuvo en el número de dirigentes sino en las temáticas y demandas.

Entre los acuerdos de la 1ª Convención Nacional de la Asociación, se leía:
*"...recomendar la educación sexual; creación de puestos de Visitadoras de Escuelas y empleos para mujeres en la Dirección General de la instrucción primaria"*²⁸².

²⁸¹ Emilia Bustamante sería elegida vicepresidenta y reelecta en 1924.

²⁸² EGAÑA Barahona, María Loreto, SALINAS Álvarez, Cecilia, NÚÑEZ Prieto, Iván, (2001). *La voz de las mujeres en el gremio: una mirada histórica 1900-1930*. En Revista Docencia, N° 13, p. 56.

Además, la AGP manifestó sus críticas al sistema parlamentario, y a la manera de dirigir y pensar la educación en el país. La AGP, pedagógicamente, adscribía a los postulados de la Escuela Nueva.

“En manos de la Asociación, la idea fuerza de reforma educativa integral se convirtió de asunto técnico en asunto político. La Asociación se encargó, infatigablemente, de persuadir a la sociedad chilena de la necesidad de implantarla a la brevedad”²⁸³.

Para la historiografía chilena, esta agrupación ha sido la más relevante del gremio nacional pues no sólo fue un movimiento sindical, sino que evolucionó hasta transformarse en un movimiento socio-cultural capaz de cuestionar el régimen oligárquico imperante en el país y formular una propuesta de reforma integral al sistema educativo que se denominó **plan de reconstrucción nacional**. Para entender la visión de “La Asociación” es necesario tener en cuenta que:

“El pensamiento de los reformistas de 1928 debe comprenderse en el marco de las tendencias culturales y político-ideológicas predominantes entre los maestros y sus dirigencias gremiales. Los reformistas se habían formado en las escuelas normales fundadas, desde fines del siglo XIX, por pedagogos y pedagogas alemanes. Sin embargo, la generación del 28 no reproducía pasivamente las visiones pedagógicas importadas de la Alemania imperial. Tampoco aceptaba la hegemonía oligárquica ni la jerarquización burocrática de la educación oficial”²⁸⁴.

²⁸³ NÚÑEZ Prieto Iván (1997). *Adolfo Ferrière en Chile*. En Revista de Historia de la Educación, Sociedad Chilena de Historia de la Educación, Volumen III, Santiago de Chile, p. 55.

²⁸⁴ NÚÑEZ Prieto Iván (2004). *El Pensamiento de un actor colectivo: Los profesores reformistas de 1928*. En Revista Pensamiento Educativo, Volumen 34, Santiago de Chile, p. 163.

En el marco de la efervescencia educacional que vivió el país en la década del 20', es importante destacar la divulgación del pensamiento pedagógico en revistas especializadas formuladas por y para docentes. Así, la Asociación General de Profesores publicó en 1923, el periódico *Nuevos Rumbos*, que estuvo en circulación hasta el 1927. En sus 63 números, quedó plasmado el quehacer de la organización social, pero dicha publicación contribuyó también a difundir las ideas de la pedagogía activa, articulándose como el órgano difusor de la reforma integral de educación de 1928. Sin embargo, a pesar de la innovadora propuesta en el plan de reconstrucción nacional de la enseñanza, en cuanto a la primera infancia mantienen la visión tradicional presente en el Congreso de 1902, pues uno de sus líderes más destacados, Víctor Troncoso, señalaba en 1925:

“... nuestro actual sistema de enseñanza es absoluta y totalmente desarticulado. Lógicamente, debemos desear que haya entre sus diversas ramas una correlación íntima. Debiera ser –haciendo una comparación naturalista– algo así como un árbol de protectora sombra cuyas raíces simbolizaran la vida pre-natal y cuyas flores perfumadas y frutos lozanos y fragantes representaran el producto social de la escuela, el hombre útil. En nuestro sentir la obra de la escuela debe empezar a los cinco años de edad; antes el niño es joya del hogar y en su desarrollo debe intervenir la ciencia médica. Ella deberá combatir todas las herencias, destruir todas las taras, limpiarlo de los residuos que dejan todas las calamidades sociales”²⁸⁵.

El profesor Troncoso, manifestaba una concepción unitaria del proceso educativo que debía comenzar a los cinco años, es decir, lo que hoy entendemos por educación infantil, pues antes de esa edad los infantes están con sus familias y se hacía imperiosa la intervención de las ciencias para combatir los malos

²⁸⁵ Ibid, p. 171.

hábitos. Dichos planteamientos siguen la línea de lo formulado en los congresos de 1902 y 1912, donde el discurso médico era crucial.

Al comprender al sistema educativo como un cuerpo integrado y vinculado, se oponía a las estratificaciones que se reflejaban en las disímiles condiciones laborales y económicas de los maestros y profesoras, según el nivel de ejercicio dentro del sistema.

La intensa materialización de agrupaciones del profesorado entre 1920 y 1924, demuestra una maduración profesional del gremio, que lo insta a proponer reformas y no esperar que éstas nacieran del Poder Ejecutivo. De este modo, será el propio profesorado, el que debatirá sobre los conflictos y problemas de la educación, y por primera vez, el profesorado de primaria aparecerá en el espacio público como una voz que reclama por ser escuchada dentro del ámbito educativo.

No obstante, persisten grandes dificultades. Según el Censo de 1907, el 60% de la población era analfabeta, de lo que deriva la acción emprendida por el Estado de multiplicar las escuelas primarias. El crecimiento del número de escuelas no fue consonante con el número ni calidad de profesoras y profesores, y se debió paliar esta situación con otras medidas, tales como los cursos de verano, realizados entre 1902 y 1908. Dichos cursos²⁸⁶ fueron dirigidos por José. M. Muñoz Hermosilla, y participaron Emilio Valderrama, Horacio Rodríguez y Víctor Soto. A éstos, asistían -en su mayoría- profesores interinos con pocos estudios previos, por tanto los resultados no fueron favorables, ya que una breve

²⁸⁶ Los cursos impartidos fueron de pedagogía, metodología, lenguaje, escritura, aritmética, geografía e historia.

especialización no los convertía en el profesorado idóneo y bien formado que se requería.

Esta realidad del sistema educativo chileno y otras problemáticas, llevan a Darío Salas, a publicar en 1917 su libro *“El Problema Nacional”*. El diagnóstico del autor es claro y contundente: desde la reforma de Domingo Sarmiento a José Abelardo Núñez, el país no ha progresado más allá del aprender a leer, escribir, contar y rezar. Salas, ejerció como Director General de Educación Primaria entre 1918 – 1927, cargo en el que pasó de la denuncia a la propuesta y del diseño a la implementación de un nuevo sistema de enseñanza en Chile.

Las primeras décadas del siglo XX fueron agitadas y fructíferas para el debate educacional chileno. Hay varios hechos que confluyeron a enriquecer el intercambio de ideas en el campo pedagógico, entre los que podemos mencionar: la disputa dentro de los gremios del magisterio; la revisión historiográfica que presentó el primer centenario chileno; el retorno de intelectuales chilenos becados en el extranjero, entre otras. Dicho panorama significó que el desarrollo del **Congreso Pedagógico de 1912**²⁸⁷ presentará un debate diferente al de 1902.

La investigadora Leonora Reyes, destaca que en la década del 20', surgió un movimiento gremialista del magisterio vinculado al movimiento obrero que constituyó un movimiento popular que levantó una propuesta educacional en abril de 1925, y que fue presentada al Presidente Arturo Alessandri²⁸⁸. Sin embargo,

²⁸⁷ Las temáticas abordadas fueron: organización de la enseñanza; educación filosófica; moral económica y cívica; idiomas; historia y geografía; matemáticas; física; química, biología e higiene; educación física técnica y estética, entre otras.

²⁸⁸ Arturo Alessandri Palma fue abogado y político chileno, Presidente de Chile, en dos periodos: 1920-1925 y 1932-1938. Es considerado uno de los políticos más influyentes en el Chile del siglo XX, pues bajo su mandato se promulgó la Constitución de 1925 que marcó el fin del régimen

fueron obviados pues dicha propuesta, atentaba contra la autoridad y la forma de hacer las cosas en Chile, formas que indicaban que el Presidente y su administración, son los únicos que construyen la sociedad.

La fuerza de dicho movimiento, que llevó a tener paralizado el país en la gran huelga de 1918, se nutrió del debate pedagógico e intelectual que se desarrollaba dentro de la Asociación Nacional de Educación, organismo en el que maestras y profesores chilenos expresaron la precariedad de la labor docente en el Chile de comienzos del siglo XX. Las condiciones del profesorado en las zonas rurales eran aun más precarias, y en esas zonas las mujeres tenían la gran mayoría de los puestos.

La historiografía destaca las difíciles condiciones de trabajo y vida que enfrentaba el profesorado rural, la que era cruda. Debían hacer frente a la comunidad y autoridades locales, que podían ser desde el comerciante hasta el hacendado, ya que en estas regiones se acrecentaba el rol maternal de las profesoras; recordemos que estas escuelas poco a poco se irán llenando de estudiantes, y así el rol de la maestra se ve revestido de abnegación, sumisión, pero también de perseverancia y valentía para enfrentar los sinsabores de un sistema educativo que se vanagloriaba de su desarrollo pero que muchas veces se sustentaba en la angustia de sus maestras.

Durante las primeras décadas del siglo XX, el profesorado femenino participará de manera silente y cultivando un bajo perfil, en organizaciones mutualistas y profesionales. Sin embargo, es en la ANE donde la participación femenina se hará más visible, pues hubo las mujeres ocuparon cargos directivos.

parlamentario en Chile, instaurando el presidencialismo. Dicho corpus normativo tendrá vigencia hasta el Golpe de Estado de 1973.

Preciso es destacar que las mujeres crearon el Comité de Normalistas Desocupadas, que fueron aliadas de la Agrupación General de Profesores (AGP), formando así la primera organización autónoma de maestras primarias.

“A través de ella, reivindicaron el derecho al trabajo y rechazaron la discriminación de género en el acceso al empleo (para los puestos cercanos a Santiago se optaba preferentemente por hombres). La presencia de las maestras en la actividad cotidiana de la Asociación quedó reflejada en los acuerdos de las Convenciones Nacionales. En la primera (1923), por ejemplo, ya se recomendaba la educación sexual, la creación de puestos para Visitadoras de Escuelas y empleo para mujeres en la Dirección General de Instrucción Primaria. Y en la cuarta celebrada en Talca, Abdolomira Urrutia, como delegada de la agrupación del Departamento de Bulnes, se refirió a la necesidad de solidarizar y respetar a la madres solteras, mientras Noemí Mourgues, se refirió a la liberación integral de la mujer”²⁸⁹.

El conocer la acción política de las mujeres profesoras contribuye a superar la visión tradicionalista que asocia el ser maestra con amor, entrega, abnegación y ternura, y se grafica en las interlocuciones que se realizaron en distintas instancias como los congresos pedagógicos, asambleas, reuniones, y otros. Muchos profesores levantan la voz de manera crítica y propositiva, cuestionando no sólo las condiciones laborales del gremio sino también abogando por un mejor sistema educativo para el país. Como botón de muestra, están las duras palabras de la Premio Nobel Gabriela Mistral, quien en 1928 escribió el prólogo del libro del pedagogo argentino, Julio Barcos, con las siguientes palabras:

²⁸⁹ REYES Leonora. *Política educacional y conflicto en Chile: Las alternativas pedagógicas de maestros y trabajadores (1920-1925)*. Centro de Estudios Miguel Enríquez, (CEME y Archivo Historia Política Social, Chile, p. 11.

“Yo conozco maestras que jamás, pero jamás, han gastado un peso en un libro o en una revista para no digamos mejorar, completar sus conocimientos. Yo he visto centenares que no acuden a una reunión de profesores sino cuando van a tratarse cuestiones de sueldos. Yo conozco en ellas especialmente el renegamiento de su clase, la vergüenza de venir del pueblo, el olvido de toda solidaridad con su carne, el ningún sentido de clase, la indiferencia absoluta para los problemas obreros que tienen tanta relación con la escuela. Yo he visto –especialmente en las mujeres- una mundanidad desenfrenada, pasión ingenua y tonta de lujo, consecuencias limitadas y serviles, cargadas de lastres de prejuicios, beatería sin cristianismo y otras cosas más”²⁹⁰ .

Las palabras de Mistral son críticas del movimiento del profesorado, el que sólo se moviliza por asuntos económicos pero además realiza una aguda invectiva a las mujeres profesoras, las que una vez en el cargo, desatienden su formación intelectual. Su arenga sirve además para demostrar que en el gremio docente existían fuertes diferencias.

A pesar de los avatares político-sociales, la Asociación General de Profesores continuó su accionar, el cual se vio materializado con la propuesta que fue la base del Decreto Ley N° 7.500 del 1º de diciembre de 1927, el cual diseñó jurídicamente la reforma que se iniciaría en el siguiente año escolar. No obstante, como destaca Núñez (2004), en un aspecto global el Decreto impugnaba el plan de reconstrucción, omitiendo los puntos álgidos del debate educacional como: la obligatoriedad de 12 años, el sistema mixto de educación y la formación de maestros primarios a nivel universitario.

²⁹⁰ MISTRAL Gabriela (1928), Op. cit. 215.

La literatura existente sobre el movimiento reformista del 28', destaca que ésta se basó en las ideas de la Escuela Nueva o Activa de la pedagogía experimental. No obstante, su originalidad estuvo dada por quienes la diseñaron, ya que fueron maestros y maestras de las escuelas y sus planteamientos eran ampliamente conocidos en la intelectualidad del profesorado en Chile. Entre sus más destacados exponentes estuvieron Víctor Troncoso, Luis Gómez Catalán, Daniel Navea, Humberto Díaz Casanueva, Salvador Fuentes Vega, Eleodoro Domínguez y sin ser miembros directos pero sí participantes del movimiento, Luis Galdames y Juan Gómez Millas. Como podemos apreciar, una gran cantidad de hombres ampliamente reconocidos pero se echa en falta la presencia de profesoras, aspecto que llama la atención siendo la enseñanza primaria un campo laboral donde predominaban las mujeres.

En estricto rigor, la reforma duró sólo ocho meses, dada la errática y autoritaria manera del presidente Carlos Ibáñez del Campo²⁹¹, quien a pesar de haber dado un respaldo irrestricto al profesorado, a poco andar dio un vuelco en su política y propicia la llamada "Contrarreforma" entre 1929 y 1931.

Un importante número de profesores enfilarán lo que se conocerá como el enfoque "funcionalista" al interior del profesorado entre los años 30 y 60. De este modo, Víctor Troncoso, por ejemplo será uno de los gestores del llamado **Plan Experimental San Carlos**, mientras otros coordinarán las llamadas **Escuelas Consolidadas**.

El Decreto N° 1.859, del 6 Abril de 1945, creó la Escuela Consolidada de la ciudad de San Carlos. Este proyecto destacado por la historiografía chilena,

²⁹¹ El general Carlos Ibáñez del Campo fue un militar y político chileno, presidente de la República en dos ocasiones: de 1927 a 1931 y de 1952 a 1958.

presenta el primer intento de atender, de forma integral, la formación del estudiantado haciéndose cargo de las necesidades educativas y culturales de la comunidad en la cual se inserta. La idea central de este tipo de establecimiento, es que mediante el Departamento de Educación Primaria se ofrecería educación a la población desde el nivel infantil, a través de una sección pre-escolar a la vez que se aglutinarían las escuelas primarias de la ciudad²⁹².

Es importante destacar esta experiencia, pues fue la primera vez que se habla de la educación parvularia en una reforma que pretendía ser aplicada en todo el país. No obstante, a pesar que sus ideólogos adscribían a los postulados de la escuela nueva sólo realizaron adaptaciones al currículum existente, sin lograr modificar las prácticas pedagógicas. Las mayores innovaciones se produjeron a nivel de gestión y administración, aspectos que en un país fuertemente centralizado como Chile, fue visto con resquemor por casi todos los sectores políticos. Y cuando el gobierno de Ibáñez en 1947 decide hacer un giro desde la centro-izquierda a la derecha, los sectores socialistas y comunistas que habían contribuido en la propuesta, se vieron apartados del proyecto.

Con respecto a las Escuelas Consolidadas, las primeras fueron creadas en 1953, en la Población “Miguel Dávila” en la comuna de San Miguel y en Buin, ambas localidades ubicadas en Santiago. Dichas escuelas, son ejemplo de las respuestas que el servicio de educación primaria le dio a los requerimientos de esas comunidades que se habían movilizado frente a los problemas educativos de la zona.

En las Escuelas Consolidadas, participaron antiguos colaboradores del movimientos de 1928 y del Plan San Carlos y por ello, una de sus principales

²⁹² NÚÑEZ Iván (1989), Op. cit.

características fue que la educación se brindaba desde la etapa pre-escolar hasta el término de la enseñanza secundaria.

A su vez, procuraron instaurar sólidos vínculos con los servicios sociales de la zona. Además, en esa fecha, el gobierno de Ibáñez anunciaba la creación de la Superintendencia de Educación.

Un rasgo relevante de las Escuelas Consolidadas es que se localizaron en sectores rurales (Buin) o en sectores urbanos periféricos (San Miguel), y sus principales destinatarios fueron los sectores de bajos ingresos con déficits culturales y sociales. De este modo, el desarrollo de estas escuelas fue una respuesta cabal del gobierno a las demandas de democratización educacional. Por tanto, este programa debe ser entendido como parte del proceso de consolidación de la educación pública, premisa ampliamente compartida por los ideólogos de la reforma del 28’.

En parte, estos fundamentos educacionales están desarrollados por los profesores Víctor Troncoso y Juan Sandoval:

“los autores sostienen que es tarea de la educación cuidar desde la gestación, el crecimiento del nuevo ser hasta que alcance su adultez, en un proceso unitario de atención. “El desenvolvimiento humano es una integración progresiva, mientras que el sistema educacional actual es una superposición estática de instituciones” y agregan: “el sistema educacional deber ser uno, regido por los mismos principios, sometido a las mismas dependencias administrativas desde la escuela de párvulos hasta la enseñanza superior. Esta unidad técnica

y administrativa debe conducir a la continuidad funcional, expresión básica del proceso de consolidación”²⁹³.

Como bien expresan, las Escuelas Consolidadas intentan alcanzar la anhelada articulación entre las diferentes ramas del sistema educativo, meta que hasta el día de hoy no se cumple, pues siempre se realza la desarticulación entre el nivel parvulario y la enseñanza básica. Además del centralismo de la política educacional chilena que no da cabida a proyectos educativos regionales.

El último proyecto que se mencionará, se refiere al **Plan de Integración Educacional del Departamento de Arica** que se inició en 1961 y se extendió hasta 1971. Dicho plan fue promovido y conducido por la Superintendencia de Educación, la que ensayó la concepción unificadora y modernizante que decía propiciar desde su gestación en esta región ubicada al norte del país.

El Plan Arica circunscribió a establecimientos de enseñanza pública a nivel parvulario, primario y secundario. Este departamento, reorganizó dichas escuelas bajo una común dirección, desarrollando una nueva estructura y formulando nuevos objetivos y planes de estudios. El trabajo se complementó con otras formas de educación no escolar y de desarrollo de la comunidad. Con respecto al nivel parvulario, sus principales objetivos fueron:

“Atender al desarrollo integral del párvulo, contribuyendo, de preferencia, a su equilibrio emocional”, ii)”Facilitar su incorporación a la vida escolar”; iii)”Colaborar con la familia, fortaleciendo o rectificando –según sea conveniente – la formación hogareña”²⁹⁴.

²⁹³ NÚÑEZ Iván (1989), Op. cit., p. 58.

²⁹⁴ NÚÑEZ Iván (1989), Op. cit., p. 162.

El Plan Arica pone de manifestó una vez más, la indisociable unión entre educación y asistencialismo que se le otorga a la educación parvularia en Chile.

En su libro *“El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia”*, Luis Osandón (2007) establece tres momentos experimentados por la educación primaria durante los gobiernos de Ríos, González, Ibáñez y Alessandri. En primer lugar, la fuerte expansión de matrículas e instalaciones para recibir a más estudiantes. En segundo lugar, el sistema educativo como campo cultural vivió una diferenciación de las funciones de diversos actores y, finalmente una parte del profesorado activo política y gremialmente (democratizador y estatista en torno a los objetivos de la educación), se vinculará con la élite intelectual y apoyará al estado docente en la profesionalización de la práctica pedagógica y la innovación educativa, promoviendo cambios en la formación y reglamentación administrativa.

Dichas ideas serán claves en la modernización y proceso por el cual el profesorado de aulas participó de diferentes formas, ya fuese resistiendo o adaptándose a él. Sin embargo, el autor plantea que, desde su posición de élite local, junto a médicos, abogados, párrocos, alcaldes, entre otros, el profesorado pierde relevancia social debido al proceso de tecnificación que conllevó la masificación y cobertura del sistema educativo.

El periodo estudiado que comprende las cuatro primeras décadas del siglo XX, se debe entender como una etapa de la historia de Chile con profundas movilizaciones sociales, fruto de la llamada Cuestión Social vivida en el país. De este modo, el levantamiento del profesorado fue consonante con las presiones de otros grupos sociales. Así, con la llegada de los militares al poder bajo el mandato del General Carlos Ibáñez, se produjeron importantes reformas políticas y sociales. Se despacharon proyectos de ley relativos a las condiciones laborales,

sobre el derecho a huelga, sobre la ley de sindicalización y la creación de cajas previsionales. Éstas últimas, estuvieron en el programa de gobierno del Presidente Arturo Alessandri (1920-1924), pero no fueron aprobadas.

Sin duda, la obra más importante fue la promulgación de la Constitución de 1925 y el Código del Trabajo en 1931, ya que ambos corpus afianzaron el rol del Estado respecto a políticas sociales.

En los diferentes proyectos y programas impulsados por los gobiernos en el tema educativo, la problemática de la educación parvularia estuvo presente como la rama inicial de un sistema que pretendía ser integrado pero que finalmente nunca logró materializarse. Una explicación posible, es que dentro de las acuciantes condiciones sociales en las que vivía gran parte de la población chilena, el problema principal para el profesorado fue la reformulación de la función y misión de los liceos o enseñanza secundaria en general, y la aprobación de la enseñanza primaria obligatoria, asunto que se abordará a continuación.

4.1.3 Bajo el imperio de la Ley de Instrucción Primaria

En su análisis sobre la educación en el país la gran pedagoga chilena Amanda Labarca, señaló que en el Chile del siglo XIX y en el primer tercio del siglo XX, coexistían -al menos- cuatro tipos de establecimientos: la escuela rural, la primaria urbana; los liceos fiscales y los colegios particulares. Cada una de estas instituciones contaba con sus propias normas y programas de estudio, hecho que explicaba, según ella, la profunda y persistente desigualdad educativa de aquella época. Compartimos este análisis pero es necesario destacar que los sectores privados, aún teniendo amplia libertad para establecer sus propios programas y currículo, éstos no diferían sustantivamente de las escuelas públicas.

De hecho, los programas eran revisados por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, y todos aquellos colegios que quisieran que sus estudiantes obtuvieran el título de bachiller de esa casa de estudios, debían adoptarlo y presentarse a rendir exámenes anuales ante la comisión nombrada por el Consejo Universitario. Dicha situación se repite en la escolarización femenina, pues en general la concepción de educación para las mujeres era entendida más en términos moralizadores que en una acción cognitiva o liberadora.

Sin duda, las grandes diferencias se producían no sólo en la infraestructura y calidad del profesorado, sino también en las expectativas, pues los estudiantes de liceos, principalmente varones, eran educados para continuar sus estudios universitarios o bien trabajar. Las mujeres en cambio, percibían este nivel como el último, mientras los sectores populares tenían un acceso restringido a la educación primaria, la cual era concebida como una etapa terminal para ellos. Dentro de este contexto, debemos entender la relevancia de la promulgación de la **Ley de Instrucción Primaria en 1920**, bajo la presidencia de Arturo Alessandri Palma, ya que dicha ley reemplazó la Ley Orgánica de 1860, y entre sus principales aspectos debemos destacar:

“La obligación abarca los cuatro primeros años de los estudios primarios que se suponen terminados antes de los 13 de edad. Si el niño no los hubiera concluido entonces, debe seguir hasta los 15, y si está ocupado, como obrero, hasta los 16, en cursos intermitentes. Desde los 14 se le puede emplear en labores remunerativas, siempre que posea el certificado que acredite tales estudios. Una Junta de Educación, compuesta de tres miembros nombrados por las municipalidades respectivas y dos más por el Consejo Superior que

contemplaba la ley, sería la encargada de ayudar al cumplimiento de la obligación”²⁹⁵.

La ley además dispuso que la instrucción primaria tendría por objeto la educación física, moral e intelectual del menor y comprendió las siguientes asignaturas para ambos sexos: lectura y escritura, idioma patrio, doctrina y moral cristiana, higiene, ejercicios gimnásticos y militares, canto, dibujo lineal, geométrico, de ornamentación y modelaje. En tanto los hombres tendrían además trabajos manuales y economía y política, mientras las mujeres trabajos de aguja.

Un aspecto destacable de la ley es que señala que las ciencias naturales y físicas serían enseñadas en relación a las necesidades y características propias de cada región, es decir, se propicio un curriculum contextualizado por primera vez en Chile.

El Estado chileno, tenía la constancia de que no contaba con la cantidad suficiente de escuelas para hacer cumplir la ley, y por ello ordenó que los dueños de propiedades agrícolas mayores a 2.000 hectáreas y valuadas en \$500,000, más los empresarios que trabajaran con más de 200 obreros, tenían que abrir escuelas, so pena de multas varias. Para contribuir al cumplimiento de la nueva normativa, el Estado se comprometió con una subvención anual de \$25 pesos por alumno.

En cuanto a las mejoras que la nueva ley impuso, podemos destacar: el mejoramiento de la carrera magisterial, que redundaba en un aumento en los sueldos y el establecimiento de escuelas suplementarias y complementarias.

²⁹⁵ LABARCA Amanda (1939), Op. cit., p.234.



Quien sujeta la bandera chilena por el borde derecho de la fotografía es Darío Salas, gran impulsor de la ley. Archivo Memoria Chilena.



Desfile por las calles de Santiago en celebración de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Archivo Memoria Chilena.

Dicho corpus normativo fue derogado en 1927, sólo estuvo en vigor hasta 1924, tiempo insuficiente según Amanda Labarca, para evaluar su aplicación. Para las autoras Zemelman & Jara (2006), no se puede desconocer que el periodo que comprende entre 1920-1930 se mejoraron los índices de cobertura educacional.

“si la matrícula alcanzaba al 34,6% de la población en edad escolar en 1920, subió al 42,5% en 1930. Mejoró también la asistencia escolar (del 64% de 1920 al 71% de 1930) y disminuyó el analfabetismo (del 40,7% de 1920 al 24,7% de 1930). Por tanto, es posible sostener que la ley de 1920 produjo algunos beneficios”²⁹⁶.

Más allá de las cifras, el que dicha ley fuese debatida tanto tiempo, produjo que su promulgación fuera recibida con gran entusiasmo pues reflejaba un anhelo

²⁹⁶ ZEMELMAN & JARA (2006), Op. cit., p.54.

social de parte importante de la población. Además, en el contexto de la “cuestión social” su anuncio daba esperanzas. La historiografía chilena tiende a destacar este hito en la historia de la educación chilena, relevando el impulso que dicha ley le dio a los sectores medios, ya que contribuyó a consolidar un nuevo grupo social a través de la expansión de la enseñanza primaria, elemento clave para el desarrollo de las clases medias. A su vez, la inmigración extranjera y la interna de campo-ciudad, aumentó en estos sectores al tener acceso a la educación escolar durante aquella época, lo que los habilitó para emplearse en el Estado.

“La consolidación de la clase media como un grupo diferenciado, con una identidad particular, reconocida por otros grupos sociales y con relevancia en las decisiones estatales tomó fuerza en el siglo XX. La crisis política chilena de los años 20 fue el escenario de proyección de las nuevas clases profesionales y asalariadas”²⁹⁷.

Sin embargo, para la historiadora chilena Sol Serrano, el impacto de la Ley de Instrucción Primaria se ha sobredimensionado. Según Serrano, el verdadero impulso a la escolarización en Chile, comienza cuando se implementan otros servicios sociales, como fueron el desayuno y los almuerzos.

4.2. La formación profesional de las maestras de Párvulos (1920-1948)

La formación de las maestras kindergarterinas en las Escuelas Anexas tuvo un abrupto corte en 1915 con el cierre de casi todos los jardines infantiles públicos.

²⁹⁷ ROJAS Fabris María Teresa (2004). *Amanda Labarca: la participación femenina en la construcción de un discurso educativo. Chile (1900-1950)*. En Revista Pensamiento Educativo. Vol. 34 (junio 2004), p. 181.

La recesión económica que afectó al país debido a la caída de la bolsa de Nueva York en 1929, tuvo muchas consecuencias en Chile, y entre ellas recortes presupuestarios que afectaron a la educación, y en especial a la rama del sistema educativo que hasta la fecha era el menos desarrollado: el nivel pre-escolar. Pero ¿qué ocurrió con las profesoras ya formadas como especialistas en la primera infancia? Muchas de ellas se fueron a trabajar a los pocos jardines infantiles privados que existían y otras ejercieron como profesoras primarias.

El gremio del magisterio primario se movilizó con premura, exigiendo cambios y promoviendo innovaciones en el campo de la formación profesional, pues para esa fecha existía una dualidad en la formación de profesores. Por un lado, se mantenían las Escuelas Normales, cuya labor como formadores de educadores era constantemente cuestionada, y por otra existía la formación en la Universidad de Chile, principal institución universitaria en el país. Dicha casa de estudios contaba con una Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación que para el año 1934, se organizaba de la siguiente manera:

- El Instituto Pedagógico, era el encargado de formar al profesorado para la enseñanza secundaria. Asimismo, desarrolló estudios en el área psico-socio-pedagógica.
- El Instituto Superior de Humanidades, dedicado a la investigación en humanidades.
- El Instituto de Educación Física y Técnica, que desarrolló investigación.

Las personas formadas en el Instituto Superior de Humanidades e Instituto de Educación Física y Técnica, y que pretendían seguir la carrera del profesorado, podían especializarse en el Instituto Pedagógico.

Los convulsionados años veinte en Chile, estuvieron marcados en lo pedagógico por la influencia de los postulados de la Escuela Nueva, que se habían dado a conocer en el país gracias a las labores de un grupo de connotados intelectuales que habían estudiado sus fundamentos filosóficos-pedagógicos en Estados Unidos, como fue el caso de Amanda Labarca, Darío Salas, entre otros.

La Escuela Nueva, fue un movimiento de renovación pedagógica que para muchos sumerge sus raíces en el pensamiento de Rousseau, Pestalozzi y Fröebel. Se inicia a finales del siglo XIX en Europa y se expande por el resto del mundo hasta el primer tercio del siglo XX, muy especialmente en el período entre la primera y segunda guerra mundial.

“En determinados países –en Iberoamérica, por ejemplo– al movimiento de la Escuela Nueva se le llama Escuela Activa, dado que se asume que el principio más importante y significativo es aquel según el cual la escuela debe propiciar la actividad del niño; de allí que se sostenga que esta institución está llamada a aplicar el principio de actividad y hacer posible toda la actividad psicomotora propia del niño, a fin de centrarse en los intereses de éste y hacer más eficaces la enseñanza y el aprendizaje”²⁹⁸.

Hay múltiples enfoques dentro del Movimiento de la Escuela Nueva, pero en el país, las ideas de John Dewey (1859-1952), pedagogo norteamericano,

²⁹⁸ NARVÁEZ Eleazar (2006). *Una mirada a la Escuela Nueva*. En Revista Educere, volumen 10, número 35, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

tuvieron gran influencia. Dewey, entiende la educación como una continua reconstrucción de la experiencia afirmando que:

“La infancia, la juventud y la vida adulta se hallan todas en el mismo nivel educativo, en el sentido de que lo que realmente se aprende en todos y cada uno de los estadios de la experiencia constituye el valor de esa experiencia, y en el sentido de que la función principal de la vida en cada punto es hacer que el vivir así contribuya a un enriquecimiento de su propio sentido perceptible”²⁹⁹.

Las ideas de la Escuela Nueva se difunden en el mundo gracias a la acción de sus impulsores, entre los que destaca la obra de Adolfo Ferrière al crear la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas, quien formuló y estableció las normas que debían cumplir los establecimientos educativos que adoptarían los postulados de la Escuela Nueva. El pedagogo francés también fundó Calais la Ligue Internationale d'Éducation Nouvelle en 1921 y la publicación del Boletín Pour l'ère Nouvelle para los países de lengua francesa. Otro difusor de las premisas de la escuela activa fue el Instituto Libre de Enseñanza de España (1877-1936), mediante el cual muchos de sus miembros mantuvieron un debate activo de los fundamentos pedagógicos de la Escuela Nueva.

A pesar de los avances y la madurez político-social de los movimientos sociales en los que participó el profesorado, cuando analizamos la formación de las educadoras de párvulos, siguen predominando construcciones tradicionales de género. A modo de ejemplo, en la revista *Eva* se interpela a las lectoras con las siguientes palabras:

“Usted lectora, que no tiene bachillerato, que está desorientada respecto a los estudios que seguirá; usted, que le encantan los niños

²⁹⁹ Ídem.

es la indicada para estudiar esta profesión que está recién comenzando a tomar importancia e incremento en nuestro país”³⁰⁰.

La publicación está claramente destinada a una élite que tiene la posibilidad de asistir al bachillerato y continuar sus estudios además de contar con los cinco pesos que costaba la revista. No obstante, dicha publicación persiste en una peculiar visión acerca de la vocación, pues nuevamente se exalta esta idea de amor por los niños como aspecto clave para dedicarse a esta profesión. Posteriormente, destaca los organismos preocupados de “este problema”: El Ministerio de Educación que creó la Escuela de Cuidadoras de Párvulos en la Escuela Normal N° 2, a la par de la Serena y Angol (en el norte y sur del país), junto con la Universidad de Chile, que formó la Escuela de Educadoras de Párvulos en la que se dio el título universitario.



Eva, Santiago de Chile, 23 de Abril de 1948.

³⁰⁰ Eva, 23 de Abril 1948, p. 37.

Asimismo, al analizar el curriculum a través del que son formadas las maestras, se tienden a ensalzar los aspectos complementarios de su formación, tales como música, dibujo, trabajos manuales, literatura infantil y, en palabras de la Revista Eva, “*todo lo que se refiere a la educación amena del niño*”. Por ello, al finalizar el artículo, el semanario asevera con grandilocuencia:

“No creemos que exista otra profesión tan femenina como ésta. La educadora de párvulos es una madre de hijos ajenos, que debe desarrollar los conocimientos técnicos adquiridos, con un espíritu de comprensión, solicitud y abandono de sí misma, que sólo se encuentra en las mujeres”³⁰¹.

La construcción social de género tradicional se hace presente en estas palabras escritas en la década del cuarenta, donde nuevamente se naturaliza una esencia femenina que se caracteriza por los valores del amor, la preocupación, la abnegación, que hacen de la mujer un ser para otros y que niega un ser para sí. Esta visión sobre el trabajo del ser maestra marcado por la vocación, es nuevamente exaltado en otro artículo donde se publicó:

“Dicen que una profesora tiene que sufrir la incomprensión y el atropello de los niños a los que enseña, que la carrera de la pedagogía es una de las más sacrificadas, pero teniendo la vocación, teniendo el espíritu de la enseñanza sobre toda otra aspiración, ¿qué importa un poco de incomprensión, considerada con la labor que está desempeñando?”³⁰².

En otro artículo publicado en la sección Nuevas Profesiones para la mujer que apareció en 21 de mayo de 1948 en el mismo semanario titulado “*La*

³⁰¹ Eva, 23 de Abril 1948, p. 38.

³⁰² Eva, 21 de Mayo 1948, p. 39.

Profesora”, se destaca la escasa valoración hacia dicha profesión con las siguientes palabras:

“Esta es una profesión que hasta hace poco era bastante mal mirada por el público, pero que se ha ido reivindicando poco a poco, hasta constituir una de las más interesantes y plenas de porvenir para la mujer chilena”³⁰³ .

Posteriormente el artículo esboza una revisión histórica básica de las instituciones formadoras de profesoras, como el Instituto Pedagógico y las Escuelas Normales, subrayando que la pedagogía es una ciencia con múltiples fines entre los que se destaca el ser un medio para realizar obras sociales en beneficio del país. Luego, se detiene en la obra y aportes de Gabriela Mistral a la educación. Sin embargo, un aspecto que parece revelador sobre el estatus del profesorado vigente en el Chile de esa época, son las palabras que la revista dedica al explicar el ser maestra:

“Hasta hace pocos años se consideraba esta profesión con cierto prejuicio social. Se hablaba de un profesor o una profesora como de una persona humilde, laboriosa, triste y poco sociable, tal como la literatura les había pintado, pero actualmente y debido a la inmensa cantidad de profesores y profesoras que se han destacado aquí y en el extranjero, este prejuicio ha desaparecido completamente, y aún más su prestigio se ha elevado por sobre todas las clases sociales. Hoy en día una profesora es una persona respetable desde todo punto de vista. Chile ha tenido la suerte de contar con inteligentísimas maestras en todos los ramos imaginables”³⁰⁴.

³⁰³ Ídem. .

³⁰⁴ Ídem.

La preocupación por el ejemplo de virtud y honorabilidad de la maestra, debe ser entendida como una forma de diferenciarse del resto de las mujeres trabajadoras, -las obreras- las que constantemente convivían con el fantasma de la prostitución y lo que la elite consideraba “el mal vivir”.

4.2.1 El método Montessori: su concepción de la infancia y la maestra

Dentro de los movimientos pedagógicos que forman parte de la Escuela Activa, resulta relevante el aporte de la doctora italiana María Montessori, ya que ella revolucionó la concepción pedagógica existente hasta ese entonces para trabajar con la primera infancia.

“La primera *Casa dei Bambini*, para niños de 3 a 7 años fue inaugurada el 6 de enero de 1907 en el barrio romano *–popolare e malfamato-* de San Lorenzo. Poco después, se abrieron las puertas de nuevas <<casas>> en el mismo barrio y en otros puntos de la ciudad. La fundadora dio a conocer su labor en el libro: *Il método della pedagogía scientifica applicato all’educazione infantile delle case dei bambini* (1909)”³⁰⁵.

A los pocos años, las escuelas al estilo Montessori se multiplicaron y se formaron varios profesores y profesoras bajo este método, pero con la llegada del fascismo en 1922, la doctora italiana fue marginada.

³⁰⁵ PRELLEZO José Manuel. (2010). *María Montessori y otras aportaciones italianas*. En SANCHIDRIÁN Carmen & RUIZ Berrio Julio (coords.). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Editorial Graó, España, p. 211.

El método Montessori, es también conocido como pedagogía científica, puesto que se basa en la observación del infante y en la experimentación con él en el quehacer educativo.

“Tres principios destacan en este método: en primer lugar, a partir de una posición vitalista, se asume la libertad como necesidad de expansión de la vida, y no como necesidad de adaptación social; en segundo término, se concibe que la libertad ha de identificarse con la actividad, para el trabajo, a contracorriente de la educación para la pasividad o la sumisión; por último, el respeto de la individualidad, pues se considera que no se puede ser libre sin personalidad propia, sin la afirmación del carácter individual”³⁰⁶.



Eva, Santiago de Chile, 23 d Abril de 1948.

³⁰⁶ NARVÁEZ, 2006. Op. cit.

La investigadora chilena María Victoria Peralta (2007), explica por qué se difundieron por Chile y el resto de Latinoamérica las ideas de la doctora italiana, invocando a:

- a) El precedente que existía con las experiencias froebelianas, que abrieron el camino con respecto a la importancia de la educación en los primeros años.
- b) Las dificultades y críticas que recibió el sistema de Fröebel.
- c) El contexto favorable por la propagación de las ideas de la Escuela Nueva, mediante autores como J. Dewey, W. Kilpatrick, O. Decroly y A. Ferrer, entre otros.
- d) La innovación y pujanza que tuvieron las ideas del Método Montessori, especialmente la iniciación a la lectura y escritura que este método proponía.
- e) La alta valoración que tuvo este enfoque científico, que fue comprendido como un método moderno propio del siglo XX, lo que provocó su rápida expansión en Italia y Estados Unidos.
- f) La difusión de las ideas de María Montessori por su abundante bibliografía la que rápidamente fue socializada en diferentes idiomas.

La misma autora explica, el recorrido de la educación infantil en el continente, estableciendo diferencias entre aquellos países que tempranamente (fines del XIX) conocieron esta educación, como fue el de caso de México, Argentina, Chile, Uruguay, Brasil, Perú, Colombia y El Salvador, los cuales adoptan el método Montessori entre las décadas del 20' y 30'. Otros como Costa Rica o Ecuador, donde esta fue la primera experiencia de trabajo con niños y niñas pequeños.

“En ambos casos, las experiencias fueron siempre bastante localizadas y con un propósito demostrativo, más que expansivo en cuanto a la cantidad de niños y niñas a atender. Las dificultades de ampliación de la modalidad como propuesta integral, estuvo casi siempre centrado en la carencia de los materiales y en una falta de capacitación más adecuada de los educadores”³⁰⁷.

Los estudios sobre el método Montessori, subrayan como características principales que el infante logre trabajar al realizar una idea. Por tanto, la labor del pedagogo está en presentar los temas con la mayor claridad posible para que así el niño pueda trabajar por sí mismo. De este modo se rechaza la arraigada premisa docente que asume que la tarea principal del magisterio es enseñar³⁰⁸.

En Chile, hubo tres mujeres becadas por el gobierno que tendrán gran influencia en el desarrollo del método Montessori en el país: María Cáceres Silva, Filomena Ramírez Burgos y Amanda Labarca Hubertson. Esta última, fue la que primero escribió sobre el método en 1911.

Sin embargo, fue Filomena Ramírez quien en 1922, al asumir como Directora de la Escuela Normal N° 1 de Santiago, solicita la autorización del Consejo de Educación Primaria para el funcionamiento del Jardín Infantil Montessoriano y del Curso Normal Montessori para formar a Jardineras Infantiles. Fue así como en abril de 1922 se abre el jardín al cual asistieron 30 infantes de ambos sexos.

³⁰⁷ PERALTA Ma. Victoria (2007), Op. cit., p. 36.

³⁰⁸ POZO Ruiz José Miguel (1997). *Emergencia de las ideas pedagógicas occidentales en la educación chilena, 1928-1933*. En Revista de Historia de la Educación, Sociedad Chilena de Historia de la Educación, Volumen III, Santiago de Chile.

El material con el que se trabajó se tomó de la muestra que la profesora Filomena había traído desde Italia³⁰⁹.

En 1927 funcionó un segundo Curso Montessori con 30 alumnas y se graduaron 9. Al igual que el primer Jardín Infantil froebeliano de 1906, el montessoriano se desarrolló en la Escuela Normal N° 1 de Santiago. El sector privado no desarrolló propuestas en este campo en el periodo.

La década del 30', serán años difíciles para el país y para la educación en general. Hay personas que intentaron continuar con el desarrollo de los jardines infantiles como María Espinoza del Canto, Arturo Piga, Aída Larraguibel entre otras. A modo de ejemplo, el profesor de la cátedra Psicología del Niño y del Adolescente de la Universidad de Chile, don Arturo Piga en 1931 fue invitado a Italia a un curso impartido por la doctora Montessori, en el cual participaron 150 personas de diferentes países. A su regreso, expuso las bondades del método:

“Todo cuanto la educación se esforzaba, con escasos resultados, por dar desde el exterior: firmeza de carácter, paciencia y constancia en el trabajo, orden y fuerzas para avanzar, son manifestaciones y virtudes naturales de la vida humana...Buscábamos el oro fuera de nosotros y era nuestra más grande e íntima riqueza (...) En un ambiente Montessori, la organización del trabajo, espontáneamente determinada y dirigida por los intereses de los propios niños lleva a la tranquilidad interior, al goce íntimo de la vida en conformidad con la

³⁰⁹ PERALTA Espinosa María Victoria (2007). *En el Centenario de la primera Casa dei Bambini (1907-2007)*. Lom Ediciones, Santiago.

naturaleza. Es una nueva forma de estructura social que trae la redención humana”³¹⁰.

De esta manera, con este método se exaltan -argumenta el profesor Piga- los ambientes creados para los niños, no como es la escuela tradicional, donde los niños y niñas se tienen que adaptar y les enseñamos a portarse bien, a respetar al profesor y a estudiar. En los nuevos espacios montessorianos los infantes aprenden en libertad y trabajando en conjunto.



En la fotografía aparece un grupo de niños y niñas en un Kindergarten acompañados de su profesora, y de manera excepcional por un profesor, 1930.

Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional.

³¹⁰ PIGA Arturo (1932). *Aspecto social del Método Montessori*. Conferencia dada en la Universidad de Chile con motivo de la inauguración de la Escuela Montessori. Biblioteca Nacional.

Dentro de la obra de Amanda Labarca, un libro que destaca por el análisis crítico con respecto a la manera de abordar la educación infantil en Chile, es “Nuevas Orientaciones de la Enseñanza”, en el cual la autora hace patente:

“la contradicción existente cuando en Chile se habla mucho de la libertad y la espontaneidad en el desarrollo infantil, mientras que los maestros y maestras siguen determinados por las autoridades estatales sobre lo que estaba bien o mal, debiendo repetir los dogmas ya preestablecidos, sin aproximarse a las preguntas del estudiantado, considerando, además, las iniciativas propias como algo no deseable; llega incluso a hablar de esclavitud moral. Esto, en efecto, deprimía a los profesores y profesoras, retirándoles el Estado la suposición de buena voluntad y de compromiso, y dando paso a una situación de estancamiento”³¹¹.

Al analizar el aporte de la Escuela Activa y, en especial del Método Montessori para la primera infancia, el impulso legislativo en relación a formación profesional, siguió siendo escaso, tal como se deduce de las pocas referencias que el Estado dedica a su formación.

³¹¹ GUIL Bozal Ana & VERA Gil Sara (2010). *Amanda Labarca, pionera de la educación y la política de las mujeres en Chile*. En Revista Historia de la Educación Colombiana, Vol., 13, Núm. 13, p. 151.



Una sala de clases que tiene mobiliario infantil adaptado a niños y niñas. En ella una maestra con 21 infantes. Este número era ideal, pero no refleja la realidad de la gran mayoría de los jardines infantiles, 1930.

Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional.

A pesar de que gran parte de los textos legislativos aprobados durante el periodo histórico de 1920 a 1948, mencionaban una intención por transformar la escuela *frontal o tradicional* y valorar a la mujer como parte integrante tanto del sistema educativo como del sistema profesional, sus contenidos, frecuentemente, exaltaban su rol maternal y no se vinculaban con la realidad social y cultural en la que se realizaban las prácticas pedagógicas.

La Escuela Nueva pretendía transformar el sistema educativo chileno, pero sin retocar sus condiciones sociales, ni los constructos de género, ni los asuntos salariales de quienes mayormente se desempeñaban en el sistema educativo.

4.2.2 Las Condiciones laborales de las maestras

Las condiciones laborales y legislativas que organizaron el trabajo docente en Chile en el periodo estudiado, deben ser conocidas para las escuelas primarias como secundarias:

“Con respecto al horario que debían cubrir los docentes, para ambos tipos de establecimientos, existían reglamentaciones que regulaban su actividad. Por medio del Reglamento de 1900, para los liceos de niñas se establecía que los profesores(as) no podían impartir más de 24 horas semanales de clases, lo que bajaba a no más de 18 si desempeñaban algún cargo administrativo en el mismo o en otro establecimiento. En los liceos de hombres, por su parte, no podían laborar más de 30 horas de clase a la semana, mientras que los que desempeñaran algún cargo administrativo dentro del establecimiento no podían realizar más de 18 horas”³¹².

La bibliografía y fuentes consultadas, destacan las malas condiciones laborales de las maestras, en especial las discriminaciones que sufrían por el hecho de ser mujeres por lo que el salario que percibían, era visto como un complemento al hogar familiar. Así se debe entender el diagnóstico que realiza

³¹² SEPÚLVEDA Vásquez Carola (2009). *Formando “Niñas” Una mirada a la educación pública femenina a sus maestras y alumnas*. Santiago de Chile 1894-1912. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 14, Núm. 43, p.1257.

Leonora Reyes, quien enfatiza que las maestras carecían de seguridad social, aunque sí tuvieron derecho a jubilación tras cumplir 30 años de servicio.

Asimismo, hay artículos que manifiestan las dificultades de las mujeres para encontrar empleo. Así, lo expresa el periódico *Tribuna Juvenil Defensor de la Juventud Trabajadora y Estudiosa*, en su sección “*Presente y porvenir de la joven generación. Hoy gritan su angustia los recién titulados, el campesino joven y las empleadas de cafeterías*”. En dicha sección, se publicó el artículo de una joven profesora recién titulada, quien relata cómo después de titularse y haber tenido tantas expectativas, al cabo de tres meses no logra encontrar trabajo y siente que la frustración se apodera de ella:

“Durante este tiempo he ido de Herodes a Pilatos rogando unas clases en algún colegio, pero en todas partes solo negativas. ¡Y pensar que para esto he estudiado, y me he mortificado tanto... ¡Que cosas más contradictorias suceden! Mientras en los diarios los vecinos de diversas provincias escriben pidiendo escuelas y liceos, y siendo casi la mitad de Chile analfabeta, sobran profesores. ¡Vaya a entender uno esto! ¿Y qué hacer? En mi casa ya no pueden continuar manteniéndome, ¿en que trabajar? ¿Cómo salir de esta triste situación?

Ahora comprendo que una mujer haga muchas cosas por conseguir un puesto, y que no se puede condenarla si las hace, porque el hombre es cosa viva.

Y lo más extraño de todo es que si uno le dice estas cosas a los señores del ministerio, la llaman a Ud. “subersiva”.

Siento que se han roto todas mis ilusiones y ha quedado desnudo y tronchado mi porvenir. Y como yo, muchas, un ejército de muchachas

*llenas de ilusiones a quienes se nos quita hasta la posibilidad de participar en la lucha por la vida*³¹³.

Las palabras de las maestra, son elocuentes en cuanto a la condición del profesorado: un cuerpo de profesionales que en su gran mayoría provenía de los sectores populares y veía en el magisterio la posibilidad de movilidad social. El Estado reafirmó esta idea con las políticas públicas destinadas a dar forma a este cuerpo de funcionarios, pero como expresan sus palabras, el trabajo docente no llegaba a todos los sectores. Asimismo, en el artículo hay una crítica al sistema laboral imperante que privilegia a los hombres pero además insinúa que muchas mujeres para conseguir un trabajo, están dispuestas a hacer “muchas cosas”. Palabras que sin ser del todo explícitas aluden a un comportamiento sexual que la autora dice comprender dada la situación existente.

Por otra parte, la precariedad era la tónica para el profesorado en general, pues una práctica habitual fue evadir las consecuencias de las crisis económicas recortando los presupuestos fiscales para educación y retrasando los sueldos de los funcionarios públicos.

Al consultar este tipo de fuentes, donde el profesorado deja sentir su pesar, se aprecia la constante tensión que vive el docente entre ser un profesional en el que se depositan grandes tareas de tipo moral y social, como lograr el desarrollo del país siendo el transmisor de la cultura y unidad que la nación necesitaba, y por otra, ser un trabajador con serios problemas por sus bajos salarios, situación constante en toda la historia del magisterio.

³¹³ Periódico Juvenil. Defensor de la Juventud Trabajadora y Estudiosa, Abril 1935, Año 1, n°2, p. 5.

“Los salarios de los maestros eran normalmente inferiores a los de otros funcionarios. En 1915, el salario mensual de los maestros primarios era de \$154, en tanto que los porteros del Ministerio del Interior percibían \$150 mensuales y los oficiales administrativos del mismo Ministerio obtenían \$250. Además, la distribución de sueldos se encontraba profundamente segmentada: si en 1925, un normalista obtenía \$500 mensuales por 30 horas semanales de clase, un profesor secundario o de escuelas normales percibía \$1.200 mensuales por 24 horas semanales. De esta manera, si bien convertirse en maestra o maestro de escuela constituyó una alternativa frente al trabajo en el campo o en las fábricas, para una cantidad no menor de familias campesinas y obreras la educación pública no implicó un aumento en su calidad de vida”³¹⁴.

Al estudiar la imagen que se va configurando del profesorado, vemos que ésta contiene múltiples significados. Junto a una imagen virtuosa, que se caracteriza por ser modelo de virtud, intachable conducta moral y de una misión redentora, emerge una imagen distinta e incluso contradictoria, la cual habla de un individuo desdichado y decepcionado, cuya labor se encuentra marcada por los obstáculos y sacrificios. De este modo, el esfuerzo realizado no recibe retribuciones ni de tipo económico y escasamente espiritual.

A juicio de Dina Alarcón, estas percepciones aparecen en el transcurso del siglo XIX e inicios del XX, por ello, gran parte del discurso docente estuvo determinado por un decidido reclamo por las condiciones de trabajo. Al igual que ahora, el profesorado tuvo exigencias con respecto a su desempeño, formación profesional y conducta moral.

³¹⁴ REYES Leonora, Op.cit., p. 11.

“a lo que se adicionaba casi majaderamente, las denuncias por las míseras condiciones en la que debía enseñar que, en ocasiones, afectaban seriamente su salud. En particular por sus deprimidas condiciones salariales que los obligaba a llevar una vida llena de privaciones”³¹⁵.

La realidad chilena se repite en otras partes del globo. Así, Michael Apple (1987) en su análisis del sistema educativo de Estados Unidos e Inglaterra señala que a menudo:

“el trabajo femenino es objeto de racionalización y de intentos de controlarlo, hace que tales intentos y la resistencia opuesta a ellos sean bastante significativos desde el punto de vista económico y político, por no citar su importancia educativa en las escuelas”³¹⁶.

Además, agrega que aquellas profesiones se han definido como femeninas y que se expandieron en un momento determinado porque las destrezas para realizarlas se consideraron de propiedad común o bien de fácil aprendizaje. En dichas áreas, habría una alta demanda de mujeres interesadas en trabajar o buscando empleo, lo que se relaciona con el mercado laboral del magisterio. Dentro de la misma línea de razonamiento, Carmen Rodríguez (2004) para el caso español señala:

“En los discursos de los economistas políticos del siglo pasado se defendían salarios superiores para los varones, pues deben servir para satisfacer la subsistencia de la familia, mientras los de las mujeres apenas alcanzaban para su propia subsistencia. Partían para

³¹⁵ ALARCÓN Guic Dina (2007). *El rol de profesores/as en las representaciones e imaginario social chileno 1830-1920*. En Revista Contextos estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, N° 17,p. 88.

³¹⁶ APPLE Michael (1987), Op.cit., p. 80.

ello de la idea de dependencia de las mujeres de sus familias – sentenciando a las que vivieran al margen de las mismas a la pobreza- (Scott, 1993). No es, por tanto, la masiva entrada de las mujeres en la enseñanza lo que lleva a reducir los costes de los docentes, sino que el hecho de querer reducir los costes lleva a la contratación de mujeres como profesoras”³¹⁷.

Bajo dicha argumentación, la feminización de la docencia se explica por razones de mercado. El Estado, en su afán de desarrollar los procesos de escolarización al menor costo posible, utiliza la fuerza laboral femenina a su favor.

“De la misma manera, no son las características de la profesión docente las que permiten la entrada de mujeres en la profesión sino el interés de que entren mujeres lo que hace que se la caracterice de una determinada manera que no dañe a su feminidad”³¹⁸.

El análisis de Rodríguez, es extrapolable al caso chileno, pues como se demostró en los diferentes congresos y prensa de la época, se generó un discurso público conforme a la idea de que la mujer era la única dotada de ciertas cualidades que le permitían desenvolverse en el campo laboral de la primera infancia, sobre la base que dicha labor no perjudica su feminidad, por el contrario, la enaltece. Sin embargo, en el texto *“La voz de las mujeres en el gremio”*, los autores María Loreto Egaña, Cecilia Salinas e Iván Núñez, afirman que:

“Las políticas estatales de fines del siglo XIX, al organizar la profesión docente, en general evitaron normas discriminatorias en relación con

³¹⁷ RODRÍGUEZ Carmen (2004). *Modelos de Maestra y pervivencia de estereotipos*. En RODRÍGUEZ Martínez Carmen (compiladora) (2004). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Editorial Mino y Dávila, Argentina, p. 174.

³¹⁸ *Ibíd.*, pp. 174-175.

el género. Sin embargo, de hecho, existieron disparidades derivadas de su participación más tardía y limitada en la profesionalización”³¹⁹.

Se discrepa con los autores, pues como se ha demostrado el currículum y las exigencias no fueron las mismas para hombres y mujeres; la valoración social de la profesión decayó cuando ingresaron masivamente las féminas, y los salarios no fueron nunca los mismos. Si es que contar con un currículum para el “sexo débil” y pagarle menos a un grupo sólo por su sexo no es discriminación, no se entiende qué es lo que dichos autores conciben por discriminación.

Se considera significativo que el artículo de la Revista Eva anteriormente citado, especifique los campos de actuación de una educadora de párvulos, destacando que ellas podían trabajar en: colegios, jardines infantiles, casas particulares, centro de párvulos, hogares, centros de asistencia, centros de madres y en su propio hogar. Al analizar esos lugares de trabajo, se aprecia que la mitad de ellos no corresponden a sitios reconocidos y regulados por el ámbito laboral, pues se remiten al espacio privado: hogares y casas particulares. Lo que evidencia la precariedad y status de la profesora.

Elizabeth Hutchinson plantea que para comprender cómo opera históricamente el género, entendido éste como la construcción social de la diferencia sexual, es necesario estudiar cómo se produce la división sexual del trabajo, pues la manera en que ciertas actividades económicas pasan a ser identificadas como apropiadas para hombres o mujeres, nos demuestran los grados de jerarquía y desigualdades existentes:

³¹⁹ EGAÑA Barahona, María Loreto, SALINAS Álvarez, Cecilia, NÚÑEZ Prieto, Iván, (2001). *La voz de las mujeres en el gremio: una mirada histórica 1900-1930*. En Revista Docencia, N° 13, p. 55.

“En el Chile de comienzos de siglo, tales divisiones, incluyendo el bajo valor asignado al trabajo de la mujer, ya estaban firmemente arraigadas en el entorno laboral urbano. La frase comúnmente empleada para describir las ocupaciones de las mujeres –“labores propias de su sexo”- se basaba en la supuestamente natural, y por lo tanto inmutable, división del trabajo por sexo. No obstante, mientras se transformaban las formas y los niveles del empleo femenino, el trabajo “propio” de las mujeres se volvería una disputada categoría, en la medida en que las mujeres trabajadoras y otros actores sociales trataban de explicar, desafiar o justificar los tipos y las condiciones del empleo femenino”³²⁰.

A pesar que la investigadora norteamericana centra su análisis en las obreras, para el caso de las maestras, ese sistema jerárquico y patriarcal se mantiene, pues las profesoras de párvulos no tendrán acceso a los puestos de poder dentro del sistema educativo y tuvieron los salarios más bajos. La estructura del sistema educativo chileno se forjó en contra de las profesoras; las menores posibilidades de titulación en una Escuela Normal las imposibilitaba para acceder a mayores responsabilidades, pues la normativa legal las discriminaba salarialmente y truncaba su desarrollo profesional docente al prohibirles ciertos puestos de trabajo o limitaba sus campos de acción, como en el caso de las directoras de liceos femeninos, quienes debían supeditarse al control de las Juntas de Vigilancia, organismo compuesto sólo por varones que supervigilaban el trabajo de las directoras. Dicha situación, se fue modificando en el transcurso del siglo XX con el aumento de la matrícula femenina, la proliferación de escuelas mixtas, pero que al ser catalogadas como escuelas rurales, los salarios fueron más bajos convirtiéndose en el principal campo de ejercicio profesional de las

³²⁰ HUTCHINSON Elisabeth (2006), Op. cit., pp.: 27-28.

mujeres y la expansión de las escuelas normales femeninas a lo largo de todo Chile.

Los procesos anteriormente expuestos marcaron la feminización de la docencia y una mayor profesionalización de la enseñanza, que para el caso de las maestras parvularias, presenta especificidades.

La realidad del trabajo femenino se repite en otras latitudes. Michael Apple se pregunta ¿cómo es en la actualidad el trabajo femenino remunerado? Y se responde que el trabajo está estructurado sobre la base de dos tipos de división. La primera, que él denomina *vertical*, pues dentro de la mano de obra las mujeres como grupo están en desventaja frente a los hombres en cuanto a salario y condiciones laborales. La segunda, es la división *horizontal* del trabajo, lo que se refleja en que las mujeres se concentran en determinados tipos de ocupación.

Dicho análisis ayuda a comprender la realidad chilena, pues las mujeres dentro del gremio del magisterio, trabajan preferente en educación parvularia y primaria, dejando los puestos más “relevantes” y de mayor estatus como la enseñanza secundaria y universitaria. Lo cual también tiene su correlato en otras esferas, por ejemplo en el área de Salud, persistiendo en Pediatría y Gerontología, es decir, salud de infantes y mayores, mientras los hombres predominan en las áreas de mayor prestigio como cirugía.

Hemos intentado demostrar que, a pesar de las influencias de nuevas corrientes pedagógicas, el núcleo central de la construcción de género que marca al profesorado no se transforma:

“La femineidad estaba íntimamente identificada con una conducta buena, casta, cariñosa y recatada, con la debilidad física y emotiva y con la necesidad de la fuerza y de la atención del hombre. Esos

valores fueron inculcados mediante la educación y se conservaron aplicando un conjunto de restricciones normativas, personales y sociales, a las que se esperaba que las mujeres se ajustaran. Los sistemas de protección como la custodia física o la tutela legal y las medidas institucionales de seguridad impedían que se perdieran esos deseables rasgos de femineidad y reforzaban esas restricciones de la conducta”³²¹.

El núcleo central de la labor docente está marcado por una construcción de género tradicional que presenta las siguientes características: el trabajo docente está definido por el contacto íntimo y prolongado con niños y niñas; la maestra no es una intelectual ni siquiera enseña contenidos como en la escuela primaria, sino que promueve una “serie de juegos” y actividades que los infantes deben cumplir. La profesora de párvulos era el último escalafón en la estructura jerárquica del sistema educativo chileno.

Asimismo, dicha función se ve acrecentada por un proceso de socialización que se desarrolla en el ambiente social desde el nacimiento. Como bien destaca la autora Felicidad Loscertales³²², es mediante la socialización que se proporcionan los fundamentos de convivencia y normativa para subsistir en el grupo social. De esta manera, la socialización está compuesta por un amplio conjunto de variables que otorgan las creencias, tendencias sociales como también los criterios éticos y normativos que actúan en el entorno sociocultural donde las personas crecen. Así, el proceso de socialización de las mujeres, que

³²¹ LAVRIN Asunción (1985). Introducción y *Algunas consideraciones finales sobre las tendencias y los temas en la historia de las mujeres de Latinoamérica* En Las mujeres latinoamericanas: Perspectivas históricas, Lavrin (comp), Fondo Cultura Económica, México, p. 19.

³²² LOSCERTALES Felicidad (2001). *La educación de las mujeres y su presencia activa: perspectivas múltiples, esperanzas de futuro*. En FLECHA García Consuelo & NÚÑEZ Gil Marina (eds.). La educación de las mujeres: nuevas perspectivas. Universidad de Sevilla, España.

las formaba para ser madres, se ve acrecentado por un proceso de formación profesional que ensalzaba el mismo ideal, en el cual se exaltan las virtudes femeninas para la enseñanza.

Como plantea Ballarín (1996), si la función del maestro es estimular y animar las inteligencias adormecidas del alumnado, la principal función de las profesoras es de tipo moral pues deben contribuir a corregir vicios y malos hábitos. Junto con lo anterior, las maestras debían transmitir valores basados en la afectividad y emocionalidad que reafirmaron sus dotes “naturales” para la tarea. Por tanto, su quehacer se circunscribe al concepto de “educación” de la época, que realza la función “moralizadora” de inculcación de hábitos y valores en desmedro de la instrucción, que implicaría saberes académicos. Esas cualidades caracterizan el papel de “madre-educadora” que ha signado el ejercicio de la docencia en general, y especialmente en la educación de párvulos.

“La docencia representa, por lo tanto, lo que se denominado un “núcleo duro” en el régimen de género (Connell, 1987). Entre otras consecuencias, el sector educativo es uno de los menos proclives a desarrollar una “conciencia de género” y a apropiarse de esa categoría como instrumento de análisis teórico y de transformación de las prácticas cotidianas”³²³.

La conformación de un sistema de educación infantil, bajo el binomio madre-educadora, que se caracteriza por el cuidado, protección y amor hacia los demás, ha determinado la formación y desempeño de las mujeres en esta rama del sistema educativo. El estudiar la formación inicial docente y el sistema educativo general desde una perspectiva de género, contribuye a comprender de

³²³ MORGADE Graciela (compiladora) (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*, Argentina, Editorial Miño y Dávila, p. 19.

qué manera los diferentes grupos sociales van conformando y estructurando una imagen de su sistema educativo, que refleja el ideal que se pretende alcanzar lo cual guarda estrecha relación con la naturaleza y el modelo moral de la sociedad política y de la cultura³²⁴.

³²⁴ ALARCÓN Guic Dina (2007). *El rol de profesores/as en las representaciones e imaginario social chileno 1830-1920*. En Revista Contextos estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, N° 17.

Capítulo 5 La Maestra Universitaria: (1948-1973)

*“A ti educadora
Educadora, jardinera
que al trabajo vas feliz
has la vida placentera
del que comienza a vivir.*

*Por el niño que a ti viene,
llega siempre presurosa,
y los encantos que tiene
descubre y cuida amorosa.*

*Quita espinas a la rosa
que su mano pueda herir.
Y contenta y afanosa,
dale... ¡Alegría de vivir!*

Concepción Martín del Campo,

“A ti, Educadora Técnica de trabajo en los Jardines de Niños”,

México, 1961.

“*A ti educadora*”, es una poesía dedicada al sentimiento y ejercicio de la educación de párvulos de autoría de la mexicana Concepción Martín. Para ésta, todo lo que una mujer necesitaba para poder ser una buena maestra jardinera se resumía en el amor y cuidado hacia los infantes. En su libro, toma el decálogo de la maestra de párvulos de Gabriela Mistral para los capítulos de su texto, demostrando con ello la persistencia de una construcción de género tradicional asociada la docencia que en los convulsionados años 60', aún no desaparece. Por ende, qué tipo de formación tiene las profesoras del periodo, ¿cómo afectan las condiciones sociopolíticas en su labor, y las transformaciones de la educación infantil, serán algunas interrogantes que este quinto capítulo intentará desentrañar.

Como bien hemos visto, la historia de la educación se ocupa de estudiar de manera diacrónica una parte de la actividad desarrollada por el ser humano: la actividad de educar, la que además se inscribe en un campo social más amplio y complejo, con el cual interactúa constantemente. Por tanto, todo fenómeno educativo o teoría pedagógica debe estar inserta en el contexto de las condiciones sociales, económicas, políticas, y culturales donde se origina. Esta complejidad, obliga al analista de la educación, a un acercamiento interdisciplinario de su objeto de estudio³²⁵.

En rigor, todos los procesos educativos se insertan en ejes espacio-temporales que le otorgan estructura a un proyecto global de sociedad, pero la educación por sí misma no conforma sociedad, sino que es la sociedad la que se va estructurando de cierta manera hasta constituir un sistema educativo que refleja sus intereses y funcionalidades. No obstante, la presente investigación no considera que la educación sólo sea un espacio de reproducción, pues hay claras resistencias, intercambios y transformaciones en quienes se desenvuelven en el campo educativo lo que conlleva a razonar que la educación pueda constituirse también en una fuerza de cambio.

Por todo lo anterior, el siguiente apartado analizará las transformaciones acontecidas en Chile en la segunda mitad del siglo XX, las que llevaron al país a intentar un nuevo modelo de desarrollo y a soñar con un sistema educativo diferente. Estas ideas y el proyecto educativo en sí, se vio truncado por el Golpe de Estado de 1973.

³²⁵ GUICHOT Reina Virginia (2006). *Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales*. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol., 2, núm. 1. Universidad de Caldas, Colombia.

5.1 Chile en la Segunda Mitad del XX: Entre el Estado del compromiso, los procesos democratizadores y la eterna “cuestión social”

Entre 1948 y 1973, Chile se caracterizó por una serie de proyectos político-sociales de variados sectores políticos. El país pululó desde las iniciativas del Frente Popular, que terminó prohibiendo al partido comunista durante la presidencia de Gabriel González Videla (1946-1952), a un gobierno de corte populista con el general Carlos Ibáñez del Campo (1952-1958); posteriormente, los designios de Chile quedan bajo el gobierno de derecha de Jorge Alessandri Rodríguez (1958-1964), y será la década de los 60', la que traiga la radicalización del contexto político, en la llamada “*Revolución en Libertad*”³²⁶, la que vendrá de la mano del demócratacristiano Eduardo Frei Montalva (1964-1970). Finalmente, este despertar social, será coronado con la asunción de Salvador Allende Gossens a la presidencia (1970- 1973) con todos los bemoles que su triunfo significó en Chile y en el mundo.

La búsqueda por un modelo de desarrollo que sustituyera la dependencia sobre las materias primas, el fortalecimiento de los partidos políticos -en especial de centro izquierda- y la presión del movimiento obrero, fueron los procesos que marcaron este periodo. En un continente sumido en la Guerra Fría, la influencia de Estados Unidos, el impacto de la Revolución Cubana y las demandas por una

³²⁶ *Revolución en libertad* fue el slogan de campaña del partido Demócrata Cristiano en el año 60'. Dicha frase en clara contestación al proyecto de izquierda que representaba Salvador Allende. El mundo de las ciencias políticas subraya el acierto de la campaña de Frei Montalva en un periodo en Latinoamérica, marcado por el impacto de la Revolución Cubana y la “amenaza” del comunismo en la región. Hoy se sabe que dicha campaña política fue financiada por el gobierno de Estados Unidos, que quería impedir la llegada de Allende a la presidencia.

reforma agraria, nos permiten comprender la fuerte efervescencia política de la cual, las mujeres formaron parte activa.

La alternancia en el poder político chileno, siempre ha sido analizada como excepcional en una región donde las guerrillas, los golpes de estados y el intervencionismo norteamericano han estado muy presentes. Y aún cuando, la historiografía chilena ha hecho esfuerzos por demostrar la fragilidad de ese modelo constitucional, los hechos reafirman que Chile se ha caracterizado por poseer una estabilidad y respeto por la institucionalidad, salvo por supuesto, el contexto histórico que se fue radicalizando con la postura de los partidos políticos en Chile, tanto en las fuerzas de izquierda como de derecha, lo que desembocó en el Golpe de Estado de 1973, hito histórico y trascendental dentro de la política del país, y que marca el fin de un periodo y el límite del presente estudio.

Uno de los grandes desafíos de Chile para la segunda mitad del siglo XX, se relacionaba con desarrollar un proceso de industrialización, con inversión estatal, proveniente de capitales extranjeros que permitiera al Estado generar empleos, mejorar el sistema de salud y realizar transformaciones en el sector agrícola, a pesar de la fuerte resistencia de las clases terratenientes³²⁷. Los diferentes gobiernos intentaron racionalizar y organizar la acción estatal, y es por ello que de este periodo datan la creación de la Fuerza Aérea, el Cuerpo de Carabineros, la Tesorería General de la República, la Superintendencia de

³²⁷ La primera Reforma Agraria se implementó durante el gobierno de Eduardo Frei, pero durante el gobierno de Salvador Allende se profundizó, lo que generó gran agitación social. La realidad demostraba que el 73% de las tierras productivas estaba concentrada en el 2,3% de la población. ARANCIBIA Patricia & DITTBORN Paulina (2010). *Angustias y esperanzas. La Unidad Popular*. En SAGREDO Rafael & GAZMURI Cristián. *Historia de la vida privada en Chile. El Chile contemporáneo de 1925 a nuestros días*. Editorial Taurus, Chile.

Seguros y Sociedades Anónimas, la Dirección de Aproveccionamiento del Estado y la Superintendencia de Salitre y Yodo.

Junto con el crecimiento del aparato estatal, se crean organismos que regulan a los empleados públicos como la Contraloría General de la República. Además, se fundaron instituciones para fomentar la producción nacional como la Caja de Crédito Minero, Caja de Crédito Agrícola, el Instituto de Crédito Industrial, la Caja de Fomento Carbonero y la Junta de Exportación Agrícola, lo cual se vio refrendado por la creación del Ministerio de Agricultura. Como signo de modernización, se crea la Línea Aérea Nacional (LAN).

Mientras el Estado intenta consolidar sus estructuras e instituciones, el movimiento social también se formalizaba. Durante el periodo, hubo una alta participación en los partidos políticos tradicionales a la vez que emergían movilizaciones populares. A modo de ejemplo, si en la década del 20 se gestaron las primeras huelgas de arrendatarios, en las décadas del 60' y 70' se consolidan las tomas de terrenos³²⁸. No obstante, y a pesar de los avances Chile, sigue siendo un país subdesarrollado, pues mantiene índices desalentadores en tres ejes claves: salud, vivienda y educación.

En el aspecto social, actualmente se habla de la existencia de múltiples tipos de familia. Los cambios sociales acaecidos en el país, han sido lentamente incorporados a la legislación. No podemos olvidar que en Chile, la ley de divorcio se aprueba recién en 2003, y la modificación del Código Civil en materia de

³²⁸ GOICOVIC Donoso Igor (2000). *Del control social a la política social. La conflictiva relación entre los jóvenes populares y el Estado en la historia de Chile*. En Última Década N°12, Cidpa, Viña del Mar.

Filiación³²⁹ data de 1998. Los sectores conservadores se quejan de una crisis valórica que repercute directamente a la familia: hay menos matrimonios, más separaciones, mayor cantidad de niños y niñas que nacen fuera del matrimonio; mayores hogares cuyas jefas de hogar son mujeres, entre otras realidades. Los más extremistas, culpan de este cambio a las mujeres y a su inserción en el mercado laboral. No obstante, la coexistencia de diferentes tipos de familias no es algo nuevo en la sociedad chilena.

“Más bien, lo singular y lo novedoso está dado por el período acotado a pocas décadas en que la familia tendió a homogeneizarse y a institucionalizarse. El corto período en que de manera bastante generalizada la familia fue sinónimo de matrimonio, correspondió con el proceso de la segunda fase de industrialización y al Estado de Bienestar. Lo que explicaría entonces la afirmación de la familia moderno-industrial sancionada por el matrimonio, es la existencia de un Estado social protector provisto de mecanismos de integración social que se tradujeron en una notoria disminución de los hijos nacidos fuera del matrimonio y de las uniones consensuales, entre 1940 y 1970”³³⁰.

Las transformaciones acaecidas y que contribuyeron al proceso de formación de una sociedad tutelada por el Estado, deben ser comprendidas dentro del debate sobre la cuestión social que repasamos en el tercer apartado de esta investigación. Este paradigma, será el que da origen en la década del 20’,

³²⁹ La ley que reconoce la igualdad de los hijos e hijas nacidos dentro y fuera del matrimonio, Ley 19.585.

³³⁰ VALDÉS Ximena (2004). *Familias en Chile: rasgos históricos y significados actuales de los cambios*. En ARRIAGADA Irma & ARANDA Verónica (compiladoras) Cambios en las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces. Serie Seminario y Conferencias, CEPAL, Naciones Unidas, UNFPA, Santiago, p. 336.

a las llamadas “*leyes sociales*”, las cuales han sido comprendidas por la historiografía como el primer eslabón de la preocupación social del estado chileno. Los principales puntos de discusión en torno a “la cuestión social”, fue el que se refiere a la vivienda y los salarios. Pero para efecto de lo que atañe a esta investigación, hemos enfatizado lo realizado en materia educativa, puesto que también ésta contribuyó a construir una concepción de familia moderna dentro de un incipiente proceso de desarrollo industrial en el que se establecieron los campos y lugares de acción para mujeres y hombres. De este modo, los procesos de institucionalización de la familia en el matrimonio, resultaron de las políticas sociales y laborales del Frente Popular³³¹, que ya en 1953 patrocinaban un salario con bonificaciones familiares consistentes en Asignaciones Familiares para la mujer pasiva, es decir, aquella que permanecía en el hogar, y para los hijos de empleados y obreros, lo cual implicó contar con la llamada Libreta de Familia³³².

Según cifras entregadas por Valdés, el gasto social de Chile se distribuyó de la siguiente manera:

Porcentaje	Año
10%	1935
26,9%	1945
28,5%	1955

La forma en que se materializó este cambio en la inversión social, lo podemos observar en salud. En 1938 se reorganizan los servicios de atención en

³³¹ ROSEMBLATT Karin (1995). *Por un hogar bien constituido. El Estado y su política familiar en los Frentes Populares*. En GODOY Lorena, HUTCHITSON Elizabeth, ROSEMBLATT Karin & ZÁRATE Ma. Soledad (editoras). *Disciplina y desacato: construcción de identidad en Chile. Siglos XIX y XX*, Ediciones SUR y CEDEM, Santiago.

³³² VALDÉS Ximena (2004). *Op.cit.*

medicina preventiva y en 1952, se fusionan los servicios de salud conformándose el **Servicio Nacional de Salud** (SNS), que se preocupó de brindar atención a empleados y obreros.

En cuanto a la vivienda, durante los gobiernos radicales³³³ se toman una serie de medidas como el Reglamento de la Habitación Barata, las que apuntaban a fortalecer la familia “*bien constituida*”, pues se excluía de los beneficios a las uniones ilegales o a personas que tuvieran enfermedades infecto-contagiosas. Lo anteriormente descrito, demuestra la intención por robustecer un tipo de familia: la tradicional, entendiendo que ella constituía el pilar del orden social que debía ser reforzado mediante las políticas públicas.

Dentro de los índices para medir el desarrollo de un país, un dato importante es la tasa de mortalidad infantil, y tal como mencionan Zárate y Godoy, en el Chile de 1950 la mortalidad infantil alcanzaba los 132.2%, mientras la mortalidad materna era de un 3.3 %.

“Lo anterior permite entender el consenso existente respecto de la importancia otorgada a las políticas sanitarias dirigidas a madres y niños, que justificaron la destinación por parte del Estado de mayores recursos profesionales y materiales para financiar, entre otras, acciones específicas que disminuyeran las tasas de mortalidad materno infantil, aumentaran la atención profesional del parto e incrementaran el control médico de las embarazadas. Coherente con ello, las políticas de atención a madres y niños, reunidas en el Programa Materno Infantil (en adelante PMI), ocuparon un lugar

³³³ Se le denomina gobiernos radicales al periodo comprendido entre 1938 y 1952, en los que gobernaron tres militantes del Partido Radical: Pedro Aguirre Cerca (1938-1941), Juan Antonio Ríos (1942-1946) y Gabriel González Videla (1946-1952).

relevante en el contexto del recién creado Servicio Nacional de Salud (en adelante SNS) en 1952”³³⁴.

Dentro de este entramado de acciones estatales para normalizar la familia moderna, se entiende además lo realizado en el campo del trabajo femenino. La gran mayoría de las mujeres trabajadoras desempeñaban oficios, pero en la segunda mitad del siglo XX, comienzan a ser más visibles las profesionales. Las mujeres ocuparán puestos que se relacionan con esta idea de protección y cuidado por la familia patriarcal, y de este modo, ellas trabajarán en enfermería, servicio social y magisterio. A su vez, el discurso de la familia ideal, junto con promover en el hombre mejores comportamientos -lo que incluía campañas para que dejaran la taberna y el juego- se dirigió a las mujeres focalizando el tema educativo para que fuera una mejor dueña de casa. Así por ejemplo, en 1947 la Asociación de Dueñas de Casa, para obtener acceso a alimentos y mercadería a precios más económicos, el Estado las obligó a asistir a charlas de economía doméstica³³⁵.

Para Karin Rosemblat, lo que caracteriza el periodo de los gobiernos del Frente Popular es el **Estado de compromiso**, el cual pretendió convencer y educar más que reprimir. Por ello, evitó planteamientos unilaterales y políticas represivas. El lema más inolvidable de esos tiempos fue el del presidente Pedro Aguirre Cerda: "*Gobernar es educar y dar salud al pueblo*".

³³⁴ ZÁRATE Campos María Soledad & GODOY Catalán, Lorena (2011). *Madres y niños en las políticas del Servicio Nacional de Salud de Chile* (1952- 1964). História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.18, supl.1, p. 132.

³³⁵ Ver en ROSEMBLATT Karin (1995). *Por un hogar bien constituido. El Estado y su política familiar en los Frentes Populares*. En GODOY Lorena, HUTCHISON Elizabeth, ROSEMBLATT Karin & ZÁRATE Ma. Soledad (editoras). *Disciplina y desacato: construcción de identidad en Chile*. Siglos XIX y XX, Ediciones SUR y CEDEM, Santiago.

Para la autora Aguirre Cerda, el ícono de los gobiernos radicales, se focalizó en lo moral (educar), mientras Salvador Allende -décadas más tarde- se centraría en lo material (salud). Estas acciones provenientes del Estado, fueron fruto de una política generada desde los gobiernos del Frente Popular, los que configuraron una serie de servicios sociales. Al producirse la alianza con las organizaciones de izquierda, se promovió la participación democrática y la lucha por los beneficios y derechos sociales de los trabajadores, lo que sin duda tuvo consecuencias directas en las mujeres³³⁶.

Siguiendo el planteamiento de Rosemblat, es importante reconocer que el Estado ofreció y otorgó asistencia y servicios sociales mediante bonos, acceso a viviendas modestas, entre otros, todo esto con el propósito de promover ciertos comportamientos sexuales y un determinado tipo de familia. Así lo demuestran los informes de las visitadoras sociales, las cuales halagaban a las mujeres casadas que trabajaban y cuidaban el hogar a la vez que el Estado se preocupaba de prevenir todo tipo de comportamiento desviado, con la dictación de cursos que les enseñaban a las mujeres cómo ser buenas madres y esposas.

“Así los agentes estatales dejaban en evidencia una ambigüedad fundamental en su trato con las mujeres. Por un lado, las caracterizaban como esencialmente incapaces de violar las normas de género. Por otro, sugerían que la vigilancia constante del Estado era necesaria para asegurar que ni siquiera estas mujeres incurrieran en conductas impropias. Cuando los expertos trataban con aquellas que violaban más abiertamente las prescripciones de género, la vigilancia de los agentes estatales aumentaba”³³⁷.

³³⁶ ROSEMBLATT Karin (2001). *Charity, Rights and Entitlement: Gender, Labor and Welfare in Early-twentieth-Century Chile*. En *Hispanic American Historical Review* 81:3-4.

³³⁷ ROSEMBLATT Karin (1995). Op.cit. p. 201.

Para mantener la estabilidad del hogar, las mujeres debían hacer todo lo posible por garantizar una vida armoniosa, evitando el conflicto. Los cursos de economía doméstica estaban destinados a ello, pues uno de sus principales objetivos era que la mujer aprendiera a “estirar el presupuesto”, hacer durar el dinero, para que así el tema central del matrimonio no fuesen los reveses económicos. Además, estos cursos no sólo apuntaban a mejorar las relaciones intrafamiliares sino también a promover la convivencia social, pues estas buenas dueñas de casas no saldrían a las calles a protestar por mejores sueldos o por sus precarias condiciones de vida, sino que intentarían a toda costa hacer rendir el presupuesto familiar. En este tipo de políticas se observan las acciones moralizantes y conciliadoras que tendían a neutralizar los posibles conflictos de clases y género que las mujeres pudiesen provocar. Pero algunas resistieron, y su negativa a asistir a los cursos de economía doméstica o ser miembro de la Asociación de Dueñas de Casa, así lo demuestran. Algunas mujeres provenientes de sectores populares, se organizaron en grupos de consumidoras autónomos y promovieron una identidad femenina diferente.

En el caso de ellas, la historiadora Alejandra Brito³³⁸ expone las dificultades que han existido para historiarlas, las deudas que hay en ese campo, pero además destaca que no es posible hacer la distinción entre espacio público y privado, y por ello se pregunta cómo catalogar las labores de las lavanderas. Por tanto, es a estas mujeres que trasgreden los patrones convencionales de género, para quienes el discurso estatal fue más fuerte generando más resistencias.

Un hecho que no podemos desconocer, es que a pesar del movimiento social de mujeres que profundizamos en el capítulo anterior, la mayor

³³⁸ BRITO Alejandra (1994). *La mujer popular en Santiago (1850-1920)* En Revista Propositiones N° 24, Santiago.

participación femenina se concentró en los Centros de Madres. Según cifras que aporta Gaviola³³⁹, en 1970 existían nueve mil y para 1973 ya se había llegado a veinte mil. La labor de estos centros no fue menor, pues gracias a ellos las campañas de salud o sociales, tales como la del medio litro de leche³⁴⁰ para niños y madres embarazadas, fueron efectivas. Por ello, la historiografía destaca que para poder implementar programas o políticas públicas era absolutamente necesario trabajar con estas organizaciones.

Para el autor Joaquín Fernandois, el periodo de la segunda mitad del XX se puede comprender desde las siguientes coordenadas:

“La Depresión, al cortar drástica y dramáticamente los lazos con la economía mundial aunque fuere por un breve período, y al crear *de facto* un Estado interventor y proteccionista, sentó las bases económicas del “Estado del compromiso”. La relación Estado-empresariado-grupo de interés (de capital o de gremios y sindicatos) sería característica de los años siguientes. Esto no impidió una relativa modernización, aumento del alfabetismo, (a partir de 1950) disminución de la mortalidad, crecimiento modesto, construcción de una infraestructura industrial. Tampoco hay que olvidar algunos activos políticos: bajo nivel de violencia, creciente organización

³³⁹ GAVIOLA Edda (1994). *Movimiento de mujeres en Chile (1912-1978)*. En *Proposiciones: Problemas históricos de la modernidad en Chile contemporáneo*, Vol. 24, Ediciones Sur, Santiago.

³⁴⁰ Durante la campaña de Salvador Allende se dio a conocer su programa, el cual una vez accedido a la presidencia se transformaría en las “Primeras 40 medidas del Gobierno Popular”, en ellas hay varias destinadas a la infancia y que se transformaron en un ícono del gobierno. A saber: 12. El Niño nace para ser feliz; 13. Mejor alimentación para el niño; 14. Leche para todos los niños de Chile y 15. Consultorio Materno-Infantil en su Población. El gobierno de la Unidad Popular desplegó grandes recursos para hacer cumplir en especial la número 14: Asegurar medio litro de leche diaria como ración a todos los niños y niñas de Chile.

gremial y sentimiento de participación; un cierto grado del todo despreciable de cultura cívica”³⁴¹.

Por tanto, de manera general podemos asegurar que la segunda mitad del siglo XX, implicó profundas transformaciones en la sociedad chilena, sobre todo por el activo rol del estado en diversas materias. La acción estatal pretendió otorgar al país una mayor estabilidad económica a su vez que propiciaba mejoras en las condiciones de vida de la población, prioridad establecida -en gran medida- por la acción de ciertos partidos políticos³⁴², como también por los movimientos sociales, tanto del mundo obrero como el de mujeres. Sin éstos, la presión y la movilización política de la época no se pueden comprender y la promulgación de leyes como la ley de permiso prenatal (1964); la ley de jubilación por 25 años de servicio; la ampliación del fuero maternal, entre otras, tampoco. Todas estas normativas intentaron mejorar las condiciones laborales mientras se hacían esfuerzos por disminuir las tasas de mortalidad infantil e incrementar los niveles de escolarización de la población.

“Entre 1964 y 1973, la sociedad chilena vivió un progresivo desarrollo en sus formas de participación democrática y el fortalecimiento de sus instituciones gracias al empuje de diversos actores sociales y políticos que propugnaban un sistema basado en la justicia social. Ello se tradujo en procesos tan importantes como la reforma agraria, una mayor participación creciente de <<los pobladores>> en la organización vecinal por barrios, la sindicalización campesina y el

³⁴¹ FERNANDOIS Joaquín (1994). *Las paradojas de la modernización (1932-1992)*. En *Proposiciones: Problemas históricos de la modernidad en Chile contemporáneo*, Vol. 24, Ediciones Sur, Santiago, p. 344.

³⁴² Se refiere principalmente al Partido Comunista, Partido Radical y Partido Socialista.

otorgamiento de la personalidad jurídica a los Centros de Madres (CEMAS)”³⁴³.

Dentro del ámbito educativo es importante destacar que durante este periodo se restringe la labor de gestión y supervisión que tuvo la Universidad de Chile, ya que la creación del Ministerio de Educación suple estos roles. Además, se dictó el Estatuto Orgánico de la Enseñanza Universitaria, el cual reconoció la existencia y autonomía de las cuatro universidades privadas y limitó la autoridad que tenía la Universidad de Chile sobre ellas³⁴⁴. El periodo en estudio está marcado además por una amplia legislación que evidencia los diferentes intentos por reestructurar el sistema educativo nacional, sólo por mencionar algunos tenemos el Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria; La reforma Educacional de 1964 y el Proyecto de Escuela Nacional Unificada (1971).

En cuanto a la educación de las mujeres, todo el siglo XX experimentará una igualación progresiva con la masculina, sobre todo en lo relativo al acceso. Al respecto, la investigadora Josefina Rossetti, señala que la igualdad de acceso en la enseñanza primaria se logra recién a partir de 1975, y en el caso de la educación secundaria, la mayor presencia femenina se produce a partir de la década del 50'. Incluso, en 1955 hay más mujeres que hombres en la enseñanza secundaria.

Con respecto a las causas de la incorporación de la mujer a la enseñanza secundaria, la autora destaca la existencia de varias hipótesis explicativas, entre las que menciona el inicio de la industrialización a partir de 1955, la creciente

³⁴³ IGLESIAS Saldaña Margarita (2008). *Mujeres en Chile y Perú: historia, derechos, feminismos, 1970-1990*. En MORANT Isabel (Dir). *Historia de las Mujeres en España y América*. Volumen IV. Del siglo XX a los umbrales del XXI. Editorial Cátedra, Madrid, p. 924.

³⁴⁴ CORREA Sofía, FIGUEROA Consuelo, JOCELYN-HOLT Alfredo, ROLLE Claudio & VICUÑA Manuel (2001). *Historia del siglo XX chileno*. Editorial Sudamericana, Chile.

urbanización del país, el surgimiento de las clases medias y el cambio de status político de las mujeres³⁴⁵. Asimismo Salazar y Pinto mencionan que:

“Las estadísticas muestran que el desarrollo educacional de la mujer se aceleró rápidamente en alfabetización y educación primaria desde 1875, superando al del hombre en Educación Secundaria hacia 1960 (543.712 mujeres contra 521.51 hombres), y equiparando a aquél en Educación Universitaria hacia 1973. Entre 1910 y 1960, se titularon en la Universidad de Chile 357 abogadas, 937 dentistas, 464 médicos, 3.248 profesoras de Estado, 781 enfermeras, 148 educadoras de párvulos, 1.669 y 29 sicólogas entre otras”³⁴⁶.

Sin embargo, a juicio de Rossetti si se analizan las opciones universitarias del periodo 1957-1974, las transformaciones fueron pocas, lo cual impugna la divulgada impresión de “modernización” del país, pues las mujeres siguen prefiriendo carreras relacionadas con educación, salud y ciencias sociales.

“La base de este patrón de orientación es que las mujeres (y también los hombres) se forman más bajo conceptos estereotipados de su futuro rol ocupacional y no en función de sus intereses y aptitudes. Un cambio en sus opciones vocacionales les permitiría mayor movilidad ocupacional y social”³⁴⁷.

³⁴⁵ ROSSETI Josefina (1988). *La educación de las mujeres en Chile contemporáneo*. En Mundo de Mujer Continuidad y Cambio. Centro de Estudios de la Mujer, Santiago.

³⁴⁶ SALAZAR Gabriel & PINTO Julio (2002). *Historia Contemporánea de Chile IV: Hombría y Feminidad*. Ediciones LOM. Santiago, p. 167.

³⁴⁷ ROSSETI Josefina (1988). Op. cit., p. 22.

5.2 ¿La instauración de una profesión?: La educadora de párvulos llega a la universidad

Dentro de la historia social de la educación se hace un esfuerzo por dirimir en las variables que definen el contexto en qué nacen, se desarrollan e implementan los discursos y las prácticas educativas. Se intenta indagar en colectivos o sujetos que -escasamente han sido estudiados por la historia tradicional-, tan proclive a estudiar sólo a los grandes personajes. Es por ello, que nos abocaremos a indagar en el tipo de formación que recibieron las educadoras de párvulos en el pensamiento pedagógico y las ideas imperantes de la época, intentando rescatar la voz de las maestras.

En la década del 40' existe una preocupación por las condiciones de vida de la niñez, la cual se proyecta en la educación. De este modo, educación y asistencia al infante en edad preescolar estaban bajo el alero de las Sociedades Protectoras de la Infancia, Asilos Maternales y Casas Cunas, dichas instituciones no dependían del Ministerio de Instrucción Pública sino del Ministerio de Bienestar Social. Es bajo este contexto que se inserta la acción de la académica Amanda Labarca, Consejera Universitaria y Presidente de la Asociación de Mujeres Universitarias, quien presentó a la Asociación el proyecto de la fundación de una Escuela especial para formar personal de educadoras dedicado exclusivamente a la vida infantil, especialmente aquella que va entre los dos y los seis años:

“evidenciando así la carencia, o más bien, insuficiencia de atención a sus necesidades por parte de los organismos estatales. Por lo tanto, la formación de Educadoras de Párvulos tuvo el propósito de formar profesionales que atendieran a estos niños(as) en una etapa de la

niñez en que los pequeños no tenían protección legal que cautelara su pervivencia”³⁴⁸.

La Asociación de Mujeres Universitarias acogió con entusiasmo la iniciativa y solicitó del Rector de la Universidad de la Chile, el Señor Juvenal Hernández, que se creara en 1944 a título experimental y dependiendo directamente de la Rectoría. Dicha institución, comenzó a funcionar el 1° de Septiembre del mismo año y en agosto de 1946 se le anexo a la Facultad de Filosofía y Educación.

El mismo decreto fijó el plan de estudios y el número de horas de clases en cada asignatura. Esta formación, al igual que la de 1906, contó con la colaboración de profesoras extranjeras. Destacada fue la labor que cumplió la académica española, Matilde Huici Novas³⁴⁹.

³⁴⁸ CERDA Díaz Leonor (2007). *Un siglo de Educación Parvularia en Chile: un vistazo a su historia y desarrollo*. Chile, Editorial Mataquito, p. 21.

³⁴⁹ La española Matilde Huici Navaz, nació en Pamplona en 1890 y murió en Santiago en 1965. Estudió leyes en Madrid; en 1926 fue la tercera abogada inscrita junto a Cara Campoamor y Victoria Kent. Militante del partido socialista en su país, emigra tras el triunfo de Franco en España. En Chile, al no poder ejercer como abogada, y gracias a su gran preparación y estudios, se dedica a los temas de la primera infancia, asunto que conocía pues como abogada ejerció en tribunales de menores. Para saber más sobre esta gran mujer consultar el libro de María Nieves San Martín Montilla. Matilde Huici Navaz: *La tercera Mujer*. (2009) Ediciones Narcea, España.



Amanda Labarca, la primera presidenta de la Asociación de Mujeres Universitarias.

Archivo Visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral, sin fecha.

La Escuela de Párvulos de la Universidad de Chile³⁵⁰ (EPP), tuvo una participación activa en los procesos que llevaron a erigir esta opción académica como una profesión, ya que no sólo se preocupó de formar maestras sino que también de denunciar las condiciones de vida de la infancia, y a la vez promover la instalación de jardines en el país.

En sus inicios, los estudios duraban cuatro semestres en los que había un conjunto de materias que debían ser aprobadas y el último semestre se destinaba a la práctica, el que finalizaba con un trabajo de reflexión sobre ella. Con respecto a los cursos, estos consistían en lo que la escuela denomina “conocimiento de sí mismas”, con asignaturas como fisiología y psicología, “el conocimiento del camino hacia un ideal”, del cual formaban parte los cursos de ética y moral.

350 La primera directora de la escuela fue Amanda Labarca y la profesora jefe de curso, la española Matilde Huici, quien sería directora hasta 1962. Participaron también Linda Voloski, Australia Acuña, Ingeborg Rosental, Hiltrud Lemanic y Eugenio Cienfuegos.

Además, cursaban clases de música, rítmica, dibujo y trabajos manuales, y toda esta malla se coronaba con cursos destinados a las necesidades del párvulo: metodología, literatura infantil, nutrición y seminario de sociología, metodología y psicología. Este plan de estudios, se mantuvo sin variaciones hasta 1949 con la excepción de que aumentó a cuatro años el periodo de estudios, pero sin modificar la malla sino que profundizando los tópicos señalados.

El plan de estudios, según Matilde Huici, obedeció a unos principios adoptados por la Escuela, que ella especifica

“Educar es formar de dentro afuera

No puede formar quien no está formado

La formación del individuo requiere:

1.o- Salud física activa;

2.o- Voluntad de salud o sea, equilibrio psíquico;

3.o- Moral trascendente o sea, alegría, bondad, verdad”³⁵¹.

En estos principios, se aprecia que esta nueva maestra debe estar bien formada, pero intrínseco a esta formación persisten las cualidades y condiciones innatas, es decir la buena salud tanto física como psicológica, y por supuesto aptitudes de buena voluntad, bondad y alegría. Aspectos que no son relevados de manera tan explícita para las otras ramas del magisterio.

La creación de la Escuela de Educadoras de Párvulos en la Universidad de Chile el año 1944, dio el impulso para la creación de carreras similares en otras sedes y universidades del país como fueron la Universidad de Concepción en

³⁵¹ Boletín del Centro de Estudios e Investigaciones Federico Fröebel, Año III, 2° Semestre, N° 12, 1949

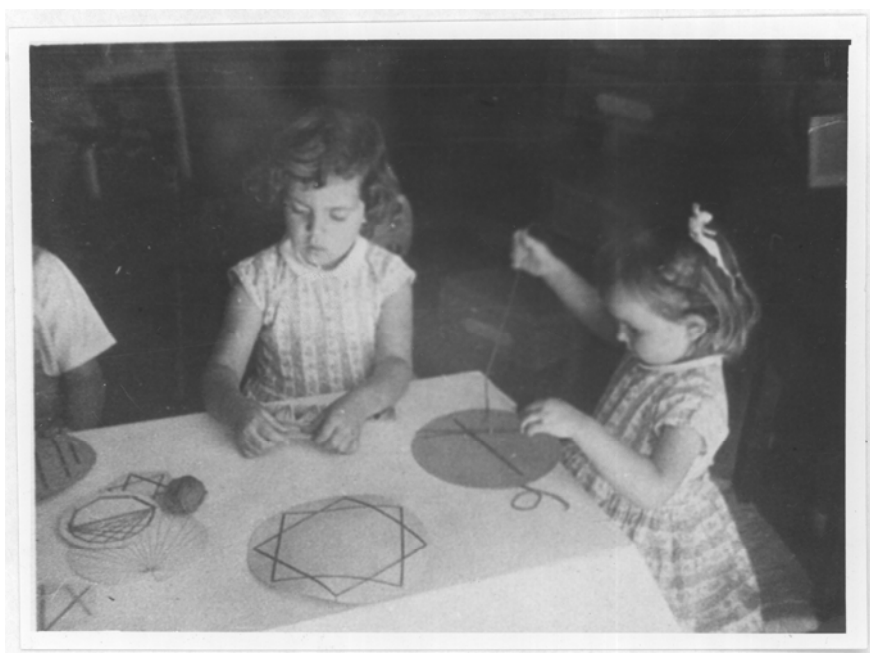
1966; todas las sedes de la Universidad de Chile entre 1968 y 1971; la Universidad Católica de Chile, en Santiago y Valparaíso en 1972, y la Universidad Austral de Valdivia en 1974³⁵².

La apertura de la carrera universitaria no impidió que se mantuviese la enseñanza en las Escuelas Normales, y por tanto que perduraran las enseñanzas de Fröebel, por ejemplo. Así lo demuestran las siguientes fotografías donde podemos apreciar infantes manipulando los dones y juegos propuestos por el pedagogo alemán.



Archivo Visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral, 1956.

³⁵² AGUILERA Eizabeth, BACKIT Gianinna, BETTINI Jimena, ESPINOZA Ana Luisa, GODOY Monica, GUROCIH Adela, HERNÁNDEZ Ximena, LARRAÍN Carolina, ORTEGA Verónica, VALENZUELA Marcela, VILLAMAN & VILLEGAS Margarita. Profesor Guía Gilberto Zarate. (1984). *Esbozo para una historia de la Educación Parvularia en Chile (1745-1970)*. Seminario para Optar al Título de Educadora de Párvulos, Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Educación. Programa de Formación de Educadoras de Párvulos. Santiago.



Archivo Visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral, 1956.

Bajo la presidencia de Juan Antonio Ríos, se dicta el Decreto N° 8.157 que faculta a las Escuelas Normales de La Serena, las dos de Santiago y Angol, para organizar la preparación del profesorado para la enseñanza parvularia; se dictan normas de ingreso y planes de estudio, diferenciados de las normalistas corrientes. De este modo, al finalizar el mandato del presidente Ríos³⁵³, existían 70 Kindergarten que atendían a 6.000 niños.

En el ámbito legal esto se vio refrendado por la Ley de Protección Madre-Niño (Ley N° 10.368), cuyo cumplimiento estaba a cargo del SNS. Lo que demuestra que el contexto de la infancia descrito por Eloísa Díaz a inicios del siglo XX, perduraba para los años 40. Dicha ley:

³⁵³ Juan Antonio Ríos fue Presidente de Chile entre 1942 y 1946.

“establecía que los hijos de “asegurados”, cualquiera que fuera su calidad legal, tenían derecho, desde su nacimiento hasta los dos años, a recibir cuidado y atención médica “preventiva” y “curativa”, así como los alimentos terapéuticos y suplementarios que fueren necesarios para su crecimiento. Por otra parte, el niño de 7 años ingresaba a la escuela (Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, 1929) donde, además, de recibir la instrucción básica establecida en los programas educativos, el niño desvalido tenía también acceso a los desayunos o almuerzos escolares”³⁵⁴.

La apertura de la carrera de educadoras de párvulos, debió ser justificada desde un punto de vista epistemológico. Así en 1956 en un boletín de la Escuela se señalaba

*“La finalidad de esta Escuela es formar Educadoras con una base de Psicología aplicada; conocimiento de los fundamentos y proceso psico-físicos de la personalidad, “reconocimiento” por cada alumna, en sí misma, de la experiencia y evolución de esos fundamentos y procesos, y de su modalidad especial en el individuo; logrando el equilibrio emotivo, base del sentimiento de seguridad, necesidad primordial hoy”*³⁵⁵.

De esta manera el objetivo de las EEP era formar a una maestra con sólidos conocimientos psicológicos, que tuviera un apropiado autoconcepto y autoestima que la habilitaran para desempeñarse de manera adecuada en el campo educativo. Otro aspecto que permite comprender la función de la Escuela, fue su nombre. Como las mismas profesoras mencionan, dar el nombre es siempre trascendental porque pre-determina el contenido de lo nombrado. Se rechazó el apelativo de “Kindergarterinas”, que fue el primer nombre que tuvieron

³⁵⁴ CERDA Díaz Leonor (2007). Óp. cit., p. 21.

³⁵⁵ Revista Escuela de Educadoras de Párvulos. Universidad de Chile, 1956

en 1906 en su revista, pues para la década del 40' se consideró un neologismo innecesario ya que en castellano existían palabras que expresan literalmente la misma idea. Las creadoras de la Escuela, sentían preferencia por el de **jardineras de infancia** para Chile, pero a su juicio, ese nombre resultaba demasiado romántico y sentimental. Además, no expresaba fielmente el propósito de la nueva Escuela como tampoco lo era el denominarla Escuela de Profesoras de Párvulos. Y en este punto de la reflexión que realizaron las académicas que originaron la EPP, se considera importante reflexionar el porqué ellas rechazaron el autodenominarse profesoras. Así lo expresaron a dos años de inaugurada la escuela:

“¿Qué vamos a formar? ¿Profesoras? Pero la palabra profesora lleva demasiado en sí, por lo que contiene de tradicional. La profesora “enseña” y enseñar, nos hemos acostumbrado a que es dar instrucción, suministrar conocimientos. El individuo va deglutendo ideas, o por lo menos palabras que suponemos corresponden a ideas y creemos que esas palabras que corresponden a ideas van a suministrar conocimientos y que esos conocimientos son los que van a actuar en la formación del niño. Esto quizás sea así, hasta cierto punto, en la enseñanza universitaria; ya que es muy discutible en la enseñanza media; y desde luego parece inadecuado para la enseñanza primaria; pero completamente inadmisible en lo que se refiere al párvulo y aplicado a esta Escuela”³⁵⁶.

Por lo tanto, con el vocablo educadoras, ellas dicen indicar el proceso contrario, es decir, no “llenar” al infante sino sacarlo; darle una formación no de fuera hacia dentro, como la enseñanza, sino de dentro hacia fuera. Así, el nombre de Educadoras, hace referencia a esta idea de guiar y conducir la evolución de

³⁵⁶ Matilde Huici. Revista Escuela de Educadoras de Párvulos. Año 1, diciembre de 1946, Núm. 1

niños y niñas en todos los actos de la vida, pues conocen que los sujetos en edad-preescolar necesitan de una formación como individuos.

Las académicas asumían la clásica distinción entre educar e instruir, y ellas por ningún motivo quieren “transmitir saberes” o “enseñar algo”, es decir, se desvinculan de la instrucción, la labor más tradicional de la docencia, para reafirmar la noción de educación, asociada principalmente a asuntos de tipo moral y de comportamiento. Es importante conocer la vinculación que además realizaron nuestras educadoras con el resto de Latinoamérica, pues por ejemplo en el año 1958, en un número de la revista se le realiza un homenaje a Rosaura Zapata, destacando su lucha constante por difundir ese amor y comprensión por la infancia. Posteriormente, se esgrimen razones para honrarla, destacando que todo momento de su vida, ella lo dedicó a los niños; su gran inquietud intelectual y que la llevó a recorrer el mundo para formarse como educadora de párvulos, fueron los niños; que su bondad, comprensión y gran calidad moral y espiritual, la llevó a fundar jardines en zonas alejadas, y lo más importante es que todo esto fue bajo la impronta mexicana, porque para Zapata, el jardín de infantes debía ser una institución netamente nacional, que ofreciera a todos los educandos las oportunidades para que despertaran en su espíritu el conocimiento y amor por su patria en un ambiente de alegría y cantos.

Rosaura Zapata hizo campañas para desterrar el vocablo kindergarten e instalar el de Jardines de Niños, a lo cual las educadoras chilenas se sumaron así como otros países del continente como El Salvador.

Las EEP en su formación, delimitan con claridad cuál es el sujeto con el que pretenden trabajar; explican por qué no es apropiado hablar de niño pre-escolar, ya que éste podría ser cualquier niño o niña que no ha asistido a la escuela -

situación común en ese tiempo y no sólo en Chile-. Por ello, buscaron el término que designara al niño pequeño, y así llegan al nombre de párvulo. En este último punto, se aprecia la influencia de María Montessori, quien en uno de sus libros señala:

“¿Qué es del niño desde el nacimiento hasta los seis o siete años de edad? La escuela propiamente dicha no se interesa por él, hasta el punto que esta edad se denomina preescolar, algo así como la ajena al campo de la enseñanza oficial”³⁵⁷.

En la EEP, manifiestan que han pretendido evitar el enseñar teorías, nombres y formulas, puesto que tradicionalmente se espera que el individuo encaje dentro de esos paradigmas. Por esto, destacan que ellas se centran en las necesidades propias del niño, procurando ver cómo es esa realidad concreta de carne y hueso y qué se puede hacer con ella. Así, junto con exponer los principios que las regían también explicitaron cómo se debían aplicar dichos postulados con los niños y niñas, lo cual evidencia en parte el trabajo que debían realizar:

“Al niño se le conoce jugando con él.

Se le enseña a trabajar trabajando con él.

Se le enseña a respetar respetándolo a él.

Un niño bien nutrido, rodeado de afecto prudente, consciente de su capacidad de esfuerzo no será nunca un niño problema.

³⁵⁷ MONTESSORI María (2000). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana, México, p. 24. Se considera importante mencionar que la primera edición en español del libro “La mente absorbente del niños”, es de 1986. Por lo tanto, se infiere que la profesora Matilde Huici, por su formación pudo haber tenido acceso a los textos en sus lenguas originales.

No importa la cantidad de inteligencia que tenga un niño, sino el esfuerzo que pone en práctica para el desarrollarlo y la satisfacción que le produce la conciencia de ese esfuerzo”³⁵⁸.

Las educadoras no rompen con la idea moderna de moldear a niñas y niños, lo que esta escuela realizó fue desarrollar una especialización en la primera infancia, que le permitiera a la sociedad contar con un mayor control de dichos sujetos.

La mirada que tuvo la EEP de la Universidad de Chile, fue formar un cuerpo de funcionarias que pudiese gestionar la educación de esta “infancia abandonada”, mediante una serie de estrategias y metodologías, pero a su vez, la escuela pretendía formar a la alumna como persona:

“hacerla consciente de sí misma; ayudarle a superar complejos y resentimientos; habituarla al análisis de sus tendencias y deseos; a buscar la compensación de sus frustraciones en una actitud activa; a tener fe en la vida y confianza en el propio esfuerzo continuado; a conservar una actitud de simpatía hacia lo que la rodea; habituarla a la generosidad de sí misma, como medio de enriquecimiento de su propia personalidad, y a ser consciente del goce y la alegría que este enriquecimiento le produce. Consciencia del deber, de lo que debe ser; vigilancia de la responsabilidad propia, independiente y no influenciada por la conducta de los demás”³⁵⁹.

Las palabras expuestas en la editorial de la revista, nuevamente hacen hincapié en las cualidades de abnegación, bondad y generosidad que se deben

³⁵⁸ Boletín del Centro de Estudios e Investigaciones Federico Fröebel, Año III, 2° Semestre, N° 12, 1949.

³⁵⁹ Revista de la Escuela de Educadoras de Párvulos, N°4, 1956.

estampar en la formación de las profesoras. Pero también en este número, se deja entrever que muchas de las estudiantes provienen de los sectores medios y bajos, por ello se hace un llamado a “superar los complejos y resentimientos”, todo lo cual conlleva a buscar la armonía social y por tanto evitar la justicia social que los sectores y partidos de izquierda de la época reclamaban con fuerte ímpetu.

Bajo la dirección de la profesora Huici, en varios números se aprecia este llamado a la convivencia social, en el cual ella enfatiza esta actitud de agrado hacia los demás, que implica por ejemplo no reclamar ni reivindicar por los salarios o las condiciones de trabajo. Asunto que no deja de sorprender, conociendo la trayectoria política y profesional de Huici, quien es considerada una de las precursora del feminismo español, pero que se puede enlazar con esa idea de constituir al “*hombre nuevo*” y la sociedad sin clases a las que aspiraban las fuerzas de izquierda en el mundo.

Con respecto a los organismos encargados de la educación parvularia, para la década del cincuenta el panorama era bien diverso. La educadora Hilda Kam-Ching Zambrano, escribió en 1955 en la Revista de la Escuela de Educadoras de Párvulo un artículo titulado “*Importancia de la educación del párvulo. Cómo solucionar este problema en Chile*”, en el cual da cuenta de que en el país existían diferentes organismo oficiales: Consejo de Defensa del Niño, Beneficencia Pública, Dirección de Protección a la Infancia y Ministerio de Educación, lo que evidencia una falta de coordinación y medios, perjudicando la real y efectiva atención del párvulo. Subraya a su vez el esfuerzo de la Dirección de Educación Primaria al inaugurar durante ese año varios jardines, los cuales por muy modestos que fuesen, cumplían la función de fortalecer la salud física y mental del infante estimulando su personalidad en armonía, para que de ese modo se convierta en un “*elemento sano y útil dentro de la sociedad*”. Dichas palabras,

vuelven a resaltar como colofón de la educación infantil, el formar buenos ciudadanos. Además, la autora también subraya el fin social de esta educación puesto que:

“La gran mayoría de las madres no está capacitada para esta atención racional de los niños con fines educativos. Las actividades domésticas, las obligaciones sociales o la necesidad de salir a trabajar las imposibilitan para atender a sus hijos pequeños. Y son estos los años más serios de la vida en cuanto a la formación del hombre”³⁶⁰.

A pesar de que sigue primando una visión tradicional con respecto a la infancia como la etapa crucial en la vida de los seres humanos, lo que sin duda perdura es cierta desvalorización con respecto a que las madres no están capacitadas para “educar” y que nunca se asume que el padre o los hombres en general, puedan colaborar en la tarea de cuidado y educación de la infancia.

Al revisar la revista de las EEP se puede constatar el fuerte énfasis en lo afectivo, pues en cada número se recalca que este aspecto debe preponderar por sobre lo intelectual, pues el infante necesita seguridad y comprensión por sobre todo. Y en este punto, es que la formación de la maestra es clave puesto que ¿cómo se enseña a entregar afecto?, ¿es un conocimiento que se puede aprender? Sobre la base de las fuentes escritas efectivamente se podía, pues constantemente se les recuerda a las lectoras que su labor está condicionada por el afecto.

³⁶⁰ Revista de la Escuela de Educadoras de Párvulo, N°2, 1955.

5.2.1 Buscando el equilibrio pedagógico: entre la influencia de la Psicología y los aportes de la Escuela Activa

Para el 1948, se dictó el Decreto Supremo N° 9.226 que desarrolló por primera vez un programa y plan de estudios oficiales para esta rama, el cual comenzó a conocerse en 1950.

“El plan de estudios estaba dividido en cinco áreas de educación: Educación para la Salud, Educación Motriz, Educación del Lenguaje, Educación Artística y Educación Sensorial e Intelectual, dentro de las áreas se incluyeron asignaturas, (como por ejemplo: música y canto), ramos (como dibujo), y actividades, (como danzas, actividades manuales, etc.). Este plan respondía a los “fines específicos del grado preescolar” (incluidos en los fines y objetivos de la Educación Chilena) y presentaba cierta flexibilidad, ya que las horas estaban asignadas por áreas, y no por actividades ni asignaturas. Existía un nivel de coordinación entre los planes de Educación Preescolar y el de Educación Primaria en cuanto a contenidos. Las metodologías, sin embargo, eran diferentes”³⁶¹.

A continuación presentamos un cuadro estadístico con el número de maestras egresadas de la EEP:

³⁶¹ AGUILERA Elizabeth, BACKIT Gianinna, BETTINI Jimena, ESPINOZA Ana Luisa, GODOY Mónica, GUROCIH Adela, HERNÁNDEZ Ximena, LARRAÍN Carolina, ORTEGA Verónica, VALENZUELA Marcela, VILLAMAN & VILLEGAS Margarita (1984). Op. cit., p. 45.

Año	Egresadas
1946	14
1947	12
1948	11
1949	23
Total	62

Fuente: Elaboración propia sobre la información publicada en el Boletín del Centro de Estudios e Investigaciones Federico Fröebel.

La observación de la malla curricular con la que se formaron las educadoras, también permite introducirse en la concepción que se tenía de la infancia. Según documentos de la propia Escuela, ésta no difiere mayormente con respecto a la de inicios del siglo XX. Es decir, esta etapa es entendida como crucial en la vida del ser humano sólo que ahora además se cuenta con el discurso de la psicología, que racionaliza todos los traumas y dificultades que puede tener un niño o niña que en esta primera etapa no es querido, cuidado y atendido.

El programa de formación de las profesoras se cimentó en el conocimiento de sí mismas y el conocimiento que les permitiese desarrollar un ideal. Se asumía que la base intelectual de las futuras alumnas debía ser de cultura general, la que supuestamente se había adquirido en la enseñanza secundaria³⁶², por tanto la EEP se centraría en la especialización. De este modo, las educadoras debían aprobar cursos referentes a Fisiología, Música, Metodología, Literatura Infantil, Nutrición y Seminarios de Psicología, Sociología y Metodología.

En un folleto promocional de la carrera de 1957 se describe el concepto de la profesión: *“Tiene por objeto formar a educadoras psicológicamente especializadas para la educación científica de niños menores de siete años”*.

³⁶² A partir de 1948 se les exigió estudios completos en humanidades.

Dichas palabras dan cuenta de la influencia de la “pedagogía científica”, que se comenzó a desarrollar con los aportes de Montessori y otros autores que formaron parte de la corriente llamada Escuela Activa. Por ello, es importante constatar cómo se realiza la formación psicológica por sobre la pedagógica.

A continuación reproducimos el plan de estudios y carga horaria de los ramos:

Plan de Estudios

Primer Año	Horas Semanales	Segundo Año	Horas Semanales
Fisiología (general y especial del pre-escolar)	2	Pedagogía del párvulo	3
Puericultura e Higiene general y del niño	2	Literatura Infantil	3
Psicología general	2	Técnica del manejo del niño	2
Educación Física (Rítmica, Danzas y Juegos)	3	Ética	3
Trabajos Manuales	4	Dietética y Economía Doméstica	4
Música	4	Educación Física	3
Dibujo	4	Dibujo	2
Psicología del Niño	3	Música	2
TOTAL	24 horas	Trabajos Manuales	2
		TOTAL	24 horas

Tercer Año	Horas Semanales
Práctica vigilada en estadas (todas las mañanas)	24
Seminarios:	
Psicología (problemas de adaptación, carácter y conducta)	2
Sociología (aplicada al problema de la familia en Chile)	2
Metodología	2
Técnicas aplicadas	2
TOTAL	30 horas

Para analizar el plan de estudios se ha establecido tres categorías:

- a) Materias destinadas al cuidado
- b) Materias pedagógicas
- c) Materias artísticas

Además, debemos destacar que este plan se encontró en folletos y el Boletín del Centro de Estudios e Investigaciones Federico Fröebel y en una publicación mensual de la Escuela de Educadoras de Párvulos, correspondientes a los años 1956, 1957 y 1958.

- a) ***Materias destinadas al cuidado:*** el primer año se impartía fisiología (general y especial del pre-escolar), puericultura e higiene general y del niño; educación Física (rítmica, danzas y juegos). Mientras el segundo año, dietética y economía doméstica y educación física. La suma de todos estos cursos y su carga horaria, arroja que durante los dos primeros años de formación, el 29,16% de la malla curricular se destina a preparar a las educadoras en las labores de cuidado de la salud integral del infante.

- b) ***Materias pedagógicas***: lamentablemente en todas las fuentes consultadas sólo aparece el nombre del curso y no su descripción. Pero se incluyen en estas categorías aquellos cursos que abordan el tema de la enseñanza y aprendizaje, como son las cátedras de psicología, ética y técnicas de manejo del niño. El primer año ocupan 5 horas y el segundo 8, dando un total de 27,08% de la carga académica.
- c) ***Materias artísticas***: en este apartado se decidió incluir todos aquellos cursos que demostraban la preparación en las diferentes expresiones artísticas como música, trabajos manuales, literatura infantil y dibujo. El primer año estas corresponden a 12 horas y en segundo disminuyen a 9, sumando el 43.75% de la carga horaria de los dos primeros años.

¿Qué podemos inferir de este plan de estudios? Primeramente, que priman las materias ligadas a las artes, lo que se condice con el tipo de actividades que se debían realizar con niños y niñas: estimular la creatividad, juegos y el canto, el arte fue entendido como una estrategia de enseñanza y no como un fin en sí mismo.

Como segundo punto, es el realce de los cursos dedicados al cuidado un asunto que a pesar de tener larga tradición en las labores femeninas, en el transcurso del siglo se fue impregnando del discurso médico para así convertir la puericultura en una especialidad dentro de la Medicina que se ocupa de desplegar procedimientos y técnicas para dar un óptimo cuidado a niños y niñas, por ello se conoció como “el arte de la crianza”.

Aunque la EEP no preparaba exclusivamente en el método Montessori, si llama la atención que en la malla curricular haya una fuerte preeminencia de la visión psicológica para trabajar con la infancia. Lo cual es refrendado el tercer año al observar los seminarios a los cuales se podía optar: psicología, sociología, metodología y técnicas, es decir, campos del saber que se alejan del fenómeno educativo desde la pedagogía, que realza la interacción del profesorado y alumnado, y remite a esta última a una mera aplicación de técnicas o estrategias.

Las educadoras tenían una visión crítica de la institución escuela, especialmente porque no educa y sólo da conocimientos teóricos. Sin embargo, estaban conscientes que se esperaba que la educación pre-escolar les permitiese a niñas y niños llegar con ciertos hábitos formados, tales como higiene, orden y ética, además de sus *“facultades sensoriales adiestradas y con algún adiestramiento físico”*, pues en términos actuales, los niños y niñas debían aprender a socializar con los demás.

Lo expuesto anteriormente, demuestra por qué ellas decían que educaban pero no instruían. Asimismo, en sus escritos ellas manifiestan el fracaso de la escuela, que a su juicio se explica por los programas, los cuales se han ido modificando pero los resultados no habrían variado:

“puesto que el elemento principal de la enseñanza, el maestro, no ha sido objeto de estudio renovador en su formación como individuos y como profesional, y continúa, al igual que antaño, siendo la persona encargada de transmitir cierta cantidad de conocimientos teóricos. Este es un hecho, puede decirse, universal. Sólo desde hace pocos años, diversas organizaciones internacionales y la UNESCO se han abocado a la tarea de buscar nuevas bases y principios para la preparación del profesorado, en todos sus grados, en el sentido de la

*formación evolutiva del ser humano. Esta meta no puede alcanzarse por medio de leyes. Es precisa la acción*³⁶³.

La formación de las educadoras, se explica por la concepción que tenían de su labor

*“No hemos tratado de enseñar teorías, nombres y formulas para construir en molde y después hacer que el individuo encaje en ese molde. Nos hemos enfrentado con la realidad del niño, del niño-individuo tal como es y hemos querido ver como esa realidad concreta de carne y hueso y nervios que tenemos delante y qué podemos hacer con ella”*³⁶⁴.

Frente a este posicionamiento, la directora de la Escuela Matilde Huici, explica el sentido del plan de estudios y la importancia que se le dio a materias que generalmente no eran tan relevantes dentro de la formación universitaria como música, dibujo y actividades manuales. Huici subraya y justifica su presencia por su “trascendencia formativa”, pues se esperaba que las alumnas no sólo supieran y conocieran dichas disciplinas, sino que además adquirieran el ritmo de manera que éste llegara a ser algo tan sustancial que serían capaces de moverse de manera rítmica y con sentido artístico, lo cual les permitiría construir objetos dentro de normas artísticas. Por ello además, justifican la importancia de tareas

“que hasta ahora se han considerado inferiores cuando no las realizaba con el niño su propia madre. Nuestras alumnas consideran más esencial que los niños a su cuidado adquirieran ciertos hábitos de aseo, limpieza de comida, de reposo, etc. A que sepan leer, o contar, ya que en la edad pre-escolar la formación de hábitos por repetición

³⁶³ Revista Escuela de Educadoras de Párvulos, 1956.

³⁶⁴ Matilde Huici. Escuela de Educadoras de Párvulos. Año 1, diciembre de 1946, Núm. 1.

de actos es connatural con el niño y no requiere la imposición sino la continuidad. Para que esta no se interrumpa es preciso que la alumna misma haya asimilado ciertos hábitos, al punto de que no los sienta como adquiridos sino que hayan llegado a constituir reflejos condicionados. Hemos dado especial importancia a la reflexología, primero en la formación de las alumnas; después en la práctica con los niños, para la educación de estos”³⁶⁵.

El escrito demuestra una concepción moderna del infante; un ser que necesita cuidado, atención y por sobre todo educación en normas y valores morales, pues en este periodo se pueden inculcar todos estos rasgos, pero para realizarlo con éxito es necesario conocer su psicología, sus capacidades y por sobre todo, no exigirles aprendizajes que no sean propios a su edad. De este modo se argumenta la base psicológica de la formación, aunque se recalca que con una finalidad ética. Posteriormente, manifestarán cómo la neurología y la psicología han demostrado que las emociones, especialmente las recibidas en los cinco o seis primeros años de vida- son determinantes de nuestra modalidad individual, y por ello la labor de la educadora no puede desvincularse de su matriz ética.

“Y se ha enseñado la Ética de un modo sistemático, haciendo al mismo tiempo aplicación de sus principios a la conducta individual; la adaptación del individuo psicológico al individuo ético es la norma de la Escuela. Ética ya sea basada en Religión o en Filosofía, pero siempre sentido del deber, sentido moral, que lleva consigo el cumplimiento del deber sin más premio que la propia satisfacción”³⁶⁶.

³⁶⁵ Matilde Huici. Ídem.

³⁶⁶ Matilde Huici. Ídem.

Una fuente importante para conocer cómo las maestras comprendían y analizaban su trabajo, son los testimonios que aparecen en el “*Boletín del Centro de Estudios e Investigaciones Federico Fröebel*”, en el cual muchas egresadas de la EEP despliegan su experiencia en la práctica. Dichas exposiciones no sólo ejemplifican lo que se aprendió, sino también permiten conocer a niños y niñas con los cuales trabajaron en los sectores más desfavorecidos del país. Así, la maestra Linda Volosky de Cabello, en un apartado que se titula “*Conozcamos mejor al Párvulo*” reflexiona con respecto a su profesión y las condiciones laborales en las que debió trabajar. Volosky realizó su práctica en un centro que pertenecía al Consejo de Defensa del Niño, que formaba parte del Ministerio de Educación y Dirección de Protección a la Infancia y a Adolescencia, dicho establecimiento se caracterizaban porque:

“son materialmente pobres; pocos cuentan con una sala adecuada para los párvulos; sus servicios higiénicos dejan mucho que desear. Existe en casi todos servicio médico y enfermería. Son gratuitos y su régimen es de externado. La alimentación que allí se da en la mayoría de los casos es de regular calidad. En cuanto al material didáctico empleado por las alumnas deben procurárselo ellas mismas”³⁶⁷.

Además, relata que cada maestra-practicante debía hacerse cargo de 20 niños de dos a siete años, y que se debían ocupar tanto del cuidado material como de la educación de los pequeños. Otros relatos hablan de condiciones más precarias y de atención a un número mayor de niños. Dicha práctica duraba seis meses y era *ad honorem*. Un punto importante en los testimonios son las observaciones que realizan de sus educandos, y cómo ello refleja las duras condiciones de vida que tenían. Así lo relata Volosky:

³⁶⁷ Boletín del Centro de Estudios e Investigaciones Federico Fröebel, Año I, 2º Trimestre, N° 3, 1947.

“Un niño de cuatro años me pregunta: “usted tiene papá?” Ante mi negativa, agrega comprensivo: “¿Por qué lo llevaron preso?”

Sus conversaciones revelan también el mundo en que viven. Los temas de muerte y superstición son bastante comunes”³⁶⁸.

En todos los números revisados del boletín se hace un llamado a abrir nuevos establecimientos. Bajo el título *“Escuelas maternas y Jardines Infantiles ¿Cuántos hay en Chile, ¿Cuántos faltan?”*, se invita a los lectores de toda la nación a enviar los datos de su grupo, barrio o comuna. Y les recuerdan que las escuelas maternas son las que reciben niños hasta tres años y los jardines infantiles se ocupan de infantes entre tres y seis años.

Por otra parte, instan a trabajar de manera interdisciplinar: médicos, pediatras y educadores de párvulos -señalan- deberían trabajar en coordinación, es decir, que junto a un centro pediátrico debería existir siempre una educadora de párvulos con su jardín. Asimismo, en diferentes artículos que publicó la EEP, aparecen de manera reiterativa esta idea del sentido del deber que ha marcado al magisterio, por tanto, a pesar de la distinción entre ser profesora y educadora, ellas no se desmarcan, por el contrario realzan la impronta moral de su trabajo.

“Sentir el deber de tal modo que no sea posible dejar de cumplirlo. Ello ha exigido como consecuencia un cierto espartanismo en las alumnas, por cuanto les ha llevado a superar molestias e incomodidades físicas y espirituales que a menudo disculpan inasistencias. Esta superación supone ESFUERZO, que hemos querido inculcar no con la tristeza del sacrificio –palabra borrada de nuestro vocabulario común– sino con la alegría que produce

³⁶⁸ Boletín del Centro de Estudios e Investigaciones Federico Fröebel, Año I, 2º Trimestre, N° 3, 1947.

comprobar que uno ha tenido fuerzas para vencer aquel obstáculo y capacidad para superar otros mayores»³⁶⁹.

A pesar del constructo tradicional de género asociado a la educadora, un aspecto destacable e innovador de la formación universitaria fue que la práctica ya no sólo se hacía en las escuelas normales. La práctica sobrepasó los muros de las escuelas, para instalarse en lugares activos, como las poblaciones, hospitales e industrias. En los boletines, se demuestra el llamado que se realiza a las municipalidades³⁷⁰, sindicatos y organizaciones vecinales para que organicen jardines infantiles *“Personas de buena voluntad pueden atender por turno a los niños. En fin, todos podemos cooperar a realizar un Jardín Infantil en cada barrio”³⁷¹.*

En esos espacios debieron enfrentar las resistencias hacia la educación preescolar, además de la escasez de materiales y problemas de infraestructura, pero como ellas mismas señalaban con esfuerzo, entrega y compromiso se superaban todos los obstáculos. La acción emprendida por las maestras, da cuenta que su interés por la educación superaba la figura del infante como ser individual, pues también se pensó en el ambiente en el cuál se insertaba, es decir su grupo humano inmediato: la familia, pero también se establecían vínculos con la comunidad a la que éste pertenecía. Por ello, en varios artículos se estimulaba a las futuras educadoras a trabajar venciendo las resistencias y prejuicios en cuanto a su labor y la del jardín.

³⁶⁹ Matilde Huici. Escuela de Educadoras de Párvulos. Año 1, diciembre de 1946, Núm. 1.

³⁷⁰ Las municipalidades serían el símil del ayuntamiento en España.

³⁷¹ Boletín del Centro de Estudios e Investigaciones Federico Fröebel, Año I, 3º Trimestre, N° 4, 1947.

Para tener un panorama estadístico de la época, presentamos el siguiente cuadro que evidencia la matrícula del nivel preescolar:

Cursos Parvularios	Año	Matrícula	Asistencia
107	1949	4543	3271
106	1950	4636	3429
133	1951	5264	3965

Se aprecia un aumento lento pero constante de la matrícula de infantes en los jardines infantiles. Para el año 1952 se crearon 77 grados parvularios en diversas escuelas del país, contando con la cooperación de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales para la dotación de mobiliario adecuado. A su vez, en la revista de las educadoras, se denuncia la falta de jardines: *“Hay, sólo en Santiago, alrededor de 150.000 párvulos y más o menos 350 instituciones entre fiscales y particulares que los atienden, y no siempre en los barrios que más lo necesitan”*³⁷².

Por ello, las educadoras hacen un llamado a la intervención del Estado, y de este modo proponen medidas concretas que resumiremos en:

1. Tuición del Estado sobre los jardines infantiles y centros en los que se desarrolle una acción educativa, con el fin de otorgarle a dicha educación un carácter nacional.
2. Creación de cursos de párvulos y jardines en las escuelas de primera clase y experimentales, en liceos y establecimientos de enseñanza media.
3. Creación de jardines infantiles anexos a las escuelas, las cuales debían depender de la Inspección de Enseñanza Parvularia.

³⁷² Revista de la Escuela de Educadoras de Párvulo, N°2, 1955.

4. Promover que las Cajas de Previsión construyeran un espacio para el jardín infantil, áreas verdes y plazas.
5. Promover en los sindicatos y organizaciones de empleados la apertura de jardines.

Junto con proponer ideas para la apertura de nuevos centros infantiles, también las educadoras se comprometieron a realizar ciertas acciones concretas:

a) estudiantes y educadoras colaborarían en la habilitación de estos nuevos locales.

b) trabajarían en la elaboración de materiales.

En resumen, interpelan al Estado aduciendo que éste no se puede excusar en la carencia de recursos económicos puesto que con el trabajo del barrio, comunidad o sindicato más la ayuda de las educadoras y la buena voluntad de todos, se podían abrir nuevos jardines.

Por otra parte, también critican a los jardines particulares quienes en sus avisos publicitarios en la prensa señalan: “kindergarten, inglés obligatorio”, “lectura de cuatro a siete años”, lo que para ellas refleja el claro interés comercial y el desconocimiento que en general existe sobre la educación infantil y esta idea lo recalcan con fuertes palabras “*el párvulo debe ser educado convenientemente y no convertido en un gracioso monito amaestrado*”.



Interior de sala de juegos de un jardín infantil, 1950. Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional.

Un año significativo para la educación preescolar es 1953, fecha en la que se crea la Sección de Educación Primaria y Parvularia en el Ministerio de Educación, a cargo de Ema Pérez Bravo, bajo su dirección por primera vez se crean Escuelas de Párvulos en las poblaciones. Estas acciones que en el campo legislativo serán reafirmadas con la creación de la Superintendencia de Educación (1954), leyes de protección de la maternidad y salas cunas (1957). En el aspecto reglamentario, se dicta una legislación relacionada con el Seguro Obligatorio que otorga a la madre trabajadora un subsidio durante el embarazo, descanso pre y post natal, auxilio de lactancia, entre otros. También se crea el SNS, que entre sus funciones, está la de velar por la salud de la madre e infante.

Toda esta legislación sirvió de apoyo para las madres que trabajaban fuera de su hogar y por ende, promovió el incremento en la educación parvularia y salas cunas. Pero las educadoras estaban conscientes que dichas leyes no habían generado el resultado esperado, y por eso insistían en su llamado a organizarse para crear nuevos jardines infantiles, especialmente en sectores populares:

“Un curso de párvulos de una barrio elegante tendrá como se comprende distinta hora de entrada que uno de un barrio industrial donde las madres entran al trabajo a las siete y media de la mañana”³⁷³.

En diferentes documentos podemos apreciar el compromiso que tuvo la EEP con los sectores más empobrecidos del país y por ello resultan tan meritorios, las exigencias al Estado y las diferentes agrupaciones de la sociedad civil para promover la apertura de jardines infantiles. En sus escritos, ellas resaltan la idea que colaboran con aquellas madres que deben salir a trabajar depositando en ellas la confianza sobre la educación de sus hijos e hijas.

En cuanto a lo estrictamente pedagógico, el año 1952 es el de mayor implantación del método Montessori, especialmente en la educación privada. La divulgación del pensamiento de la doctora italiana se aprecia en varios documentos. Por ello, la Revista Margarita, le dedica un artículo en septiembre de 1953 titulado “*La Gran Amiga de los Niños*”, el que realiza una descripción general del método con fotografías y recalca cómo éste ha sido adoptado en varios países, pero sin hacer mención a Chile. Sin embargo, realzan los aportes de Montessori con las siguientes palabras:

³⁷³ Boletín del Centro de Estudios e Investigaciones Federico Fröebel, Año III, 4° Trimestre, N° 4, 1949.

“Ayudar al niño a encontrar su equilibrio interior, en una sociedad concebida por y para los adultos, en la que él no encontraba su sitio, tal fue el objetivo de María Montessori, cuando inauguró, hace más de 30 años, su nuevo método de educación. Sus principios revolucionaron entonces todas las leyes de la pedagogía. Más tarde han sido universalmente adoptados”³⁷⁴.

Las razones que se esgrimen para explicar la escasa inclusión del método Montessori en las escuelas públicas fueron económicas, producto del alto costo del material. Pero ¿de qué manera el nuevo método afecta la condición de la profesora?, ¿cuál es su labor en este modelo pedagógico? Según el método Montessori, se requiere una nueva concepción del educador y de la educación por tanto, se debe enseñar poco, observar con detenimiento y orientar las actividades psíquicas para el crecimiento psicológico de los infantes. Con respecto a la función que se le asigna a la maestra dentro, éste indica que es necesario destacar su espíritu científico y una disciplina profunda:

“En primer lugar, las maestras o directoras de las escuelas montessorianas deben tener muy clara la diferencia que ha de existir entre lo que es la guía y una cierta vigilancia del alumno, que es un trabajo de la maestra, y el ejercicio individual, que es un trabajo exclusivo del niño o niñas”³⁷⁵.

A pesar de la mayor profesionalización de la maestra de párvulos, en la representación simbólica del ser maestra pervive la exaltación de la maternidad, como una acción sublime que la mujer educadora debe alcanzar. Múltiples son

³⁷⁴ Margarita, Año XX, 10 de Septiembre de 1953.

³⁷⁵ MONÉS I PUJOL-Busquets & VALLET Maite (2000). *María Montessori: Educación Activa y sensorial*. p. 28. En VVAA. Pedagogías del siglo XX. Cuadernos de pedagogía, especial 25 años. Barcelona, Editorial Cisspraxis.

los testimonios que evidencian esta idea. Dicha realidad se replica en el continente. Así, Gabriela Mistral por ejemplo, en una conferencia realizada en su calidad de asesora del Ministerio de Educación de México, comienza agradeciendo la oportunidad de conocer la realidad educativa de ese país y dedica unas palabras especiales al jardín infantil que visitó:

“Este kínder va a cumplir su misión directa de institución preescolar, pero, además, ella va a hacer la guardia de los que más precisan de celo y primores. Aquí quedarán ellos, a lo largo del día; el Municipio acuciosos se las arreglará para darles un casi almuerzo al mediodía. ¡Qué contentamiento el del mujerío pobre, y qué paternalidad verídica la de este consejo municipal hacia su pueblecito!”³⁷⁶.

Tal como grafican sus palabras, en aquel municipio azteca, el jardín para la década del 50’ tiene por objeto cuidar a esos niños y niñas de mujeres pobres que se han visto en la necesidad de trabajar. Luego se explaya en explicar que dicho establecimiento beneficiaría a unas cincuenta o más familias. La existencia de este jardín, contribuye a subsanar la angustia femenina, que tan bien refleja la Mistral con esta idea que se llama *dejar al niño solo*. Esta es una frase muy recurrente en Chile, para demostrar las aprensiones que genera enviar a niños y niñas al jardín. Y como acostumbraba la Mistral, escribió un decálogo para la maestra de párvulos.

La realidad mexicana se repite en otras partes del continente. Al respecto, el investigador Rodrigo Saballa de Carvalho menciona para el caso brasilero, cómo las instituciones de educación infantil se relacionan con las expectativas

³⁷⁶ MISTRAL Gabriela (1950). *Kindergarten*. En ORELLANA María Isabel & ZEGERS Blachet (2008). Lucila Gabriela: la voz de la maestra. Serie: Itinerario y Memoria del Bicentenarios, Archivo visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral, p. 194.

sociales del periodo y por ello, se preocuparon de atender a las demandas sociales de servicio y cuidado para las clases trabajadoras. Así, los objetivos del jardín de infancia para el país se centraron en proporcionar condiciones que pudiesen favorecer su desenvolvimiento integral, complementando las deficiencias de esta educación, preparándola para el aprendizaje escolar y proporcionando hábitos y aptitudes para la vida social -más específicamente- construyendo hábitos mentales, morales, sociales, cívicos, higiénicos y estéticos³⁷⁷.

Como bien indicaba Mistral, la institución del jardín de infancia cumple un rol fundamental al mejorar el gran conflicto familiar del cuidado infantil y, como si fuera poco, hace felices a niños y niñas. Por eso ella es optimista y cree que pronto brotarán otras escuelas maternas en la región.

Con la instauración de la carrera universitaria se abrieron nuevos espacios para la educación infantil, y así surgieron jardines infantiles en los hospitales y cárceles. Un aspecto que debemos destacar es que si durante la primera etapa (1905-1920), se exaltaron las cualidades femeninas y la impronta estuvo en “moralizar”, en esta tercera etapa, en la que las educadoras cuentan con formación universitaria, el objetivo último del jardín será educar, lo cual implicaba no sólo la inculcación de valores sino además estimular y animar a los infantes en su curiosidad. Además, se fomentaba una mayor vinculación con la comunidad.

Durante este periodo, el énfasis está puesto en los principios de la escuela activa: que al infante se le conoce jugando; que se le enseña a trabajar trabajando con él y que se le enseña a respetar respetando con él. Además, siempre se

³⁷⁷ SABALLA DE CARVALHO Rodrigo (2006). *A emergência das Instituições de Educação Infantil* En Revista História da Educação, nº 20.

recalca la idea que un niño o niña bien alimentado, rodeado de afecto, consciente de su capacidad de esfuerzo, nunca será un “niño problema”. Por tanto, no importa cuán inteligente sea el infante sino el esfuerzo y práctica que se le dedique para desarrollarlo, pues hay satisfacción al aprender sobre la base del esfuerzo.

5.2.2 La educación infantil sobrepasa a los jardines: La profesora de párvulos y su vinculación con la sociedad civil

En el folleto de la carrera de educadoras de párvulos se define el campo laboral de la profesión, aduciendo que ésta ejerce sus funciones, especialmente, en la organización y dirección de Jardines Infantiles y en este sentido, su actividad profesional se divide en:

- Escuelas de párvulos dentro de la organización administrativa de escuelas primarias.
- Jardines infantiles de empresas particulares y del Estado. (Fábricas, industrias, entre otras, con énfasis en los hijos de obreros y empleados)
- Jardines infantiles en clínicas psiquiátricas, hospitales de niños.

La expansión de los jardines infantiles a diferentes espacios sociales, evidencia la necesidad de estas instituciones y cómo hasta el día de hoy, no es posible cubrir la alta demanda. Según las propias estadísticas de la EEP, para el año 1956 se habían graduado 190 educadoras, las cuales, en su totalidad estaban trabajando en los jardines infantiles de la Fundación de Viviendas de Emergencia de Santiago, Valparaíso, Lota y Puerto Montt; en los cursos de párvulos de las escuelas primarias y centros parvularios dependientes del Ministerio de

Educación; en colegios particulares, y en la industria, salitreras, poblaciones, hospitales e instituciones de asistencia social.

Asimismo, detallan la ubicación de los jardines

Jardines infantiles organizados por la EEP	
En Unidad Sanitaria-Quinta Normal, Andes 4052	1946
En Escuela Experimental “Juan A. Ríos”, Ciudad del Niño	1947
En Institución Sweet-Sargento Aldea 1055	1948
Anexo a Cementerio General, la Unión 655	1948
En Centro Rotario de Nuñoa, El Aguilucho 3407	1949

En poblaciones ³⁷⁸	
Población Mac-Iver	1948
Población Nueva La Legua, Parad. 6 entre Santa Rosa y Vicuña Mackenna.	1950
Población Lealtad, Carrascal	1951
Población Industrial, Carrascal	1951
Población Dávila, Carabineros	1953
Población Lo Encalada	1953
Población Germán Riesco	1955
Población Simón Bolívar	1956

En salitreras, fábricas y hospitales	
Cía. Salitreras de Humberstone, Iquique	1952
Cía. Salitreras de Victoria, Iquique	1952
Fábrica Vetux, Gamero 2347	1952
Hospital San Vicente, para hijos de personal	1952

³⁷⁸ Poblaciones, es el término chileno para denominar a las zonas urbanas donde viven personas de ingresos bajos.

En Fundación Viviendas de Emergencia	
J. I. Juan Markmann, Población González Videla, Conferencia con Tucapel	1950
J. I. Población Candelaria Pérez, San Pablo	1951
J. I. Población Isabel Riquelme, Pedro de Valdivia	1952
J. I. Cornelia Olivares, Bernal del Mercado esquina Lisperger	1952
J. I. Isidora Goyenechea, Lota	1952
J. I. Quinta Bella, Recoleta 2673	1952
J. I. Mercedes Marin del Solar, La Serena	1952
J. I. en Puerto Montt	1953
J. I. en Puerto Montt	1953
J. I. en Valparaíso	1953
J. I. en Quinta Bella, 2° sector	1954

Fuente: Escuela de Educadoras de párvulos, 1956.

En la revista *Margarita*, encontramos un testimonio de la labor de las Fundaciones de Emergencia, que dan cuenta de su acción civilizatoria, teñida por el voluntarismo y la caridad, características muy propias de las mujeres de élite, que tenían gran experiencia de servicio social. El artículo se titula “*Visitando las viviendas de emergencia*”, el que comienza relatando el asombro al recorrer las poblaciones que han dejado atrás los barrios areneros con casas “*hechas de lata y sacos*” y la emoción que significa ver el avance de sus niños. Luego, describe la condición de la infancia pobre: niños que asisten al jardín “*siempre con las manos sucias, la ropa en jirones y las piernas inmundas*”. Así lo relata Nina Vargas, la maestra de párvulos entrevistada, tras lo cual resalta la importancia del jardín para aquel niño, que gracias a ese lugar aprendió a lavarse y a llevar zapatos, lo

que culmina con la voz del infante que ha aprendido la lección: *“No sabe señorita lo que me cuesta conseguir que vengamos limpios. Mi madre es tan refloja y cochina”*.

Y en ese punto del artículo, se subraya el rol que cumple la Fundación, una labor *“maravillosa y de incalculable bien”*, que no es otra que la de asistir socialmente:

*“Ello significa educar a la mujer; enseñarle a cocinar alimentos baratos y sabrosos; enseñarle a coser y a tejer para ella y sus niños (algunas no saben ni tomar una aguja; téngase en cuenta que la mayoría vienen de poblaciones callampas y del barrio arenero)”*³⁷⁹.

El artículo evidencia a un sector dentro del mundo de la educación infantil, que sigue sosteniendo la idea de que mediante esta institución, también se educa a la familia y muy especialmente a las madres. Aquella madre del sector popular, que pareciera que todo lo que hace, lo hace mal y por ello debe ser educada y asistida para que aprenda a realizar bien sus labores de hogar. La Fundación de Emergencia atendía a 350 preescolares, y pretendía crear talleres con maquinarias, para que así los adolescentes no se perdieran en la “vagancia”, por ello solicitan colaboración a través de la voz de su vicepresidenta, Margarita Ibáñez de Donoso:

“Necesitamos ayuda y mucho dinero para poder realizar todos nuestros proyectos. Es una labor de grandes proporciones y lo hermoso es que ya estamos viendo los resultados: ha disminuido la mortalidad infantil y hemos conseguido dentro de las poblaciones que

³⁷⁹ Margarita, Año XX, 2 de Julio de 1953.

los hombres trabajen y que sus hogares tengan un mejor standard de vida”³⁸⁰.

Este llamado nos permite ejemplificar el proceso de normalización que vivieron las familias de los sectores populares, del que hablan las autoras Valdés Zárate y Rossemblat. Lo paradójico, es que el sector de Quinta Bella en el cual se centra el artículo, es actualmente uno de los sectores de mayor pobreza dentro de la comuna de Recoleta, ubicada en la zona norte de Santiago, con la salvedad que hoy es una pobreza distinta pero que tiene sus orígenes en la década del 50’.

La expansión de los jardines infantiles, especialmente en barrios de sectores populares, fábricas y talleres, evidencia el conocimiento que tuvieron las educadoras de las difíciles condiciones de vida de la mayor parte de la población en Chile, como así también su profundo compromiso para mejorar esa situación durante los primeros años.

La educadora Frida Ganter en su artículo “*Experiencia en Jardines Infantiles en Poblaciones Populares*”, publicado en diciembre de 1956, cuenta cómo al abrir jardines en las poblaciones “Mario Pérez y Germán Riesco”, lograron inscribir a más de cien niños y niñas entre tres y seis años, y las primeras semanas recolectaron material en las industrias de la comuna y aceptaron donaciones. Como no contaban con un local establecido, pululaban entre el patio de la Escuela Primaria Fiscal N°211 y las canchas de fútbol de las poblaciones, es decir, trabajaban a la intemperie, de este modo los pequeños y ellas debían soportar el frío e incomodidades.

Ante un Estado precario que no logra responder a las necesidades inmediatas de su población, se asume que es imprescindible una acción individual

³⁸⁰ Ídem.

en vínculo con la comunidad, que aminore las carencias existentes para así sobrellevar con inventiva, creatividad y solidaridad popular, las deficiencias. Esta situación es reconocida por la directora de la EEP, quien en la ceremonia de graduación les dice a sus egresadas:

“Los niños enfermos hospitalizados, los niños lisiados a los que ustedes han llevado equilibrio emotivo, y ritmo, conciencia de capacidad realizadora, y con ello la alegría fundamental de sentirse vivir, gran colaboradora en el tratamiento curativo.

Y esos niños de La Legua y de Carrascal, poblaciones callampas³⁸¹ unas, esfuerzos incipientes de poblaciones-hogares otras, donde ustedes han sembrado Jardines Infantiles con su solo entusiasmo esforzado y continuo, sin dinero, y han conseguido formar no sólo niños, sino también en sus padres, hábitos civilizados, sin los cuales el saber no es cultura”³⁸².

En la mayoría de las revistas que nos legaron las educadoras, es posible advertir su constante preocupación por el acontecer nacional en relación a la educación. Así, aparecen reflexiones con respecto a la situación habitacional en el país y en cómo se podrían incluir en la construcción de nuevas viviendas un edificio para trabajar con los más pequeños.

También encontramos comentarios críticos de los congresos de educación celebrados en el continente, donde se abordaba el tema de la educación primaria

³⁸¹ Se les denomina “callampas” a los sectores más pobres dentro de las poblaciones, cuyas casas son confeccionadas principalmente con desechos.

³⁸² Matilde Huici. Mensaje a las Educadoras de Párvulos en una Ceremonia de Graduación. En Revista de la Escuela de Educadoras de Párvulos, N°2, 1955, p. 2

gratuita y obligatoria, la cual todos comprendían que era a partir de los seis años³⁸³.

A modo de ejemplo, las maestras hacen una llamado para que los niños tengan más espacio para correr, jugar y vivir. Le reclaman al Estado espacios agradables, salas cunas y jardines infantiles con flores y animales, parques, plazas, sitios para jóvenes y niños, afirmando que de ese modo se podrá prevenir la delincuencia

“Municipios, Comunas, Clubes de Rotarios, Clubes de Leones, Empresas industriales, capitalistas, filántropos, no olvidéis que es una buena inversión lo que se gaste en derivar inclinaciones torcidas y prevenir la delincuencia”³⁸⁴.

³⁸³ Por ejemplo, se exponen los debates centrales del Congreso Regional de UNESCO sobre la educación gratuita y obligatoria en América Latina que se desarrolló entre 21 y 8 de mayo de 1955 en Lima. Para conocer en detalle el tono del debate, consultar el artículo “Conferencia regional de UNESCO sobre la educación gratuita y obligatoria en América Latina (Resumen de la charla dada en la Escuela de Educadoras de Párvulos) En Revista de la Escuela de Educadoras de Párvulos, N° 3, Junio 1956.

³⁸⁴ Revista de la Escuela de Educadoras de Párvulo, N°2, 1955, p. 37.



En la imagen se ve un desfile donde aparecen niños y niñas disfrazados correspondiente a la Comuna de la Granja, una comuna de los sectores populares de Santiago. Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional, sin fecha.

5.3 El surgimiento de las instituciones estatales abocadas a la primera infancia

En el ámbito legislativo, hay dos leyes fundamentales durante el periodo que va desde 1948 a 1973, en lo que se refiere a educación parvularia. Una es la N° 27952 de 1965, que incluye la educación de los párvulos como un nivel constituyente del sistema educativo y la 17.301 dictada en 1970, que establece la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

Para comprender esa legislación, es necesario conocer la labor por la legitimación del nivel que desempeñó la creación del Comité Chileno de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) en 1956, integrando a profesionales de todos los campos a la difusión de éste, y siendo uno de los primeros en constituirse en el mundo. En su publicación de un folleto titulado

"Sobre la Atención Integral del Párvulo" el cual incluyó trabajos presentados por algunos miembros constituyentes, el Comité Chileno consiguió el patrocinio de la Escuela de Educadores de Párvulos de la Universidad de Chile. En 1958, se realizaron las primeras Jornadas de Estudio de esta organización, en las que participaron diversos organismos que debatieron desde los detalles arquitectónicos de los jardines hasta el currículo con el que se debía educar a los infantes.

El año 60' fue complicado para Chile, pues se produjo el terremoto de Chillán, ciudad ubicada al sur del país, y el Comité Nacional se propuso organizar jardines y guarderías infantiles y actividades asistenciales de emergencia para la atención integral de niños y niñas. Esta labor fue de gran ayuda, pues contribuyó a la normalización de la vida comunal en aquellos sectores que resistieron al fenómeno natural que asoló casas, enceres y la historia de muchas familias. De esta manera, se organizaron improvisados jardines y guarderías, y muchos niños y niñas pudieron continuar viviendo con sus familias. La labor de la OMEP Chile, fue clave pues instituyó un comité de emergencia en la capital y estableció equipos de voluntarias en las ciudades del Sur, llegando la ayuda a las ciudades de Temuco, Valdivia, Osorno y Puerto Montt.

Ese mismo año, la Dirección de Educación Primaria suprimió la matrícula de párvulos, argumentando una vez más que Chile era un país pobre y que registraba déficit de escuelas y maestros para alfabetizar. Por ello, connotadas figuras de la Universidad de Chile sacaron la voz. Amanda Labarca sostiene en una entrevista publicada en la Revista Eva, que la medida es injustificada porque el ítem de estos cursos era un porcentaje ínfimo del presupuesto; recalca que los jardines son una respuesta pedagógica a una necesidad social, que van en ayuda de las mujeres que trabajan y también para los otros niveles:

“La no asistencia a un Jardín Infantil dificulta la adaptación al 1er. Año primario y esta desadaptación es causa de muchas repeticiones en el primer grado. El problema de la repitencia es grave y significa un gasto económico para el país. La repetición del primer grado es de un 40% de sus alumnos”³⁸⁵.

En el mismo artículo titulado *“No podemos olvidar al párvulo”*, Linda Volosky señala que es más económico para el país alfabetizar a un infante egresado del jardín, que a quién no ha recibido dicha educación y también aporta cifras:

“Lo que convendría hacer es un estudio de las necesidades del país en relación al párvulo, pues afecta a 830.000 niños entre 2 y 7 años, de los cuales se atendían 60.000, un gran porcentaje de ellos pertenecientes a hogares modestos. Ellos y los hogares acomodados necesitan atención. No olvidemos que el Jardín Infantil es el jardín del pueblo de Chile, donde la madre humilde puede educar y formar a su hijo”³⁸⁶.

Al año siguiente, se siguieron inaugurando jardines infantiles como el de la Población José María Caro de Santiago, en el cual participaron personas de la OMEP, la Asociación de Educadoras de Párvulos, la Fundación Viviendas y Asistencia Social y el Servicio Nacional de Salud. Asimismo, organismos como UNICEF recomendaban a los Ministerios de Instrucción Pública con respecto a la organización de la educación preescolar, señalando:

“Debe tenerse en cuenta el hecho de que si bien la educación preescolar tiene un carácter esencialmente educativo, responde a necesidades de orden social que adquieren cada vez mayor

³⁸⁵ Eva, N° 783, Año XVIII, 5 Abril de 1960, p. 43.

³⁸⁶ Ídem.

*importancia en una sociedad en evolución; de ahí que sea indispensable prever una colaboración muy estrecha entre los responsables de la enseñanza pública y privada, los servicios médico-sociales y los padres. Es conveniente que las empresas e instituciones que emplean mano de obra femenina se preocupen por crear y desarrollar, en colaboración con las autoridades escolares, competentes, establecimientos de educación preescolar*³⁸⁷.

Para todas las agrupaciones pro-jardín infantil, estos documentos reafirmaban el deber del Estado por garantizar la educación preescolar a las familias chilenas y por ello, fueron organizándose y realizando alianzas estratégicas para demandar una ley.

Entre 1962 y 1965 se efectuaron jornadas de estudio para las educadoras de párvulos. Debido a su éxito, éstas se siguieron realizando en años posteriores, y así entre 1963 y 1967, se impartieron cursos de perfeccionamiento para las técnicas auxiliares de párvulos. Las clases eran dictadas por las profesoras de la EEP, voluntarias y la Fundación Caritas.

Otro hito importante del periodo fue la realización del "Congreso Latinoamericano de Pediatría Social" en 1964, el cual fue organizado por el Centro Internacional de la Infancia y el Instituto Interamericano del Niño. En él, se expuso un trabajo sobre *¿Qué es O.M.E.P.?*, para así dar a conocer su aporte y estimular la participación de nuevas personalidades.

Al año siguiente, gracias a donaciones del científico Dr. David Gottlieb, se inauguró el jardín "El Progreso" ubicado la comuna de Peñalolén en Santiago, se logra la adquisición de materiales didácticos y acondicionamiento del local. Ese

³⁸⁷ Conferencia Internacional de Instrucción Pública, sobre la organización de la Educación Preescolar, 1961, p. 262.

mismo año además se creó la "Fundación Matilde Huici" en memoria de la gran educadora y presidenta de la OMEP Chile.

El campo de la educación infantil en la década de 60 estaría marcado por el trabajo en conjunto de la OMEP y la EEP, que incluyó desde la adquisición de materiales didácticos (1968), estudios censales sobre la condición de la infancia, - los que fueron solicitados por la UNESCO- y la participación en congresos en 1967 y 1968.

Pero sin lugar a dudas, una de las acciones que más movilizó a las organizaciones durante este periodo fue la campaña pro-ley de jardines, llevada a cabo entre 1966 y 1970. Cabe mencionar, que el primer intento de organización se había producido en 1962. Este comité contó con la participación de diversas organizaciones y personeros quienes se constituyeron en un amplio frente social y político. Este movimiento ciudadano, logró levantar una demanda cívica, pues no sólo se elaboró un proyecto de ley exigiendo que el Estado garantizara el derecho a salas cunas y jardines infantiles, sino que además llevaron a cabo una serie de acciones masivas que se sucedieron a fines de los años sesenta.

Esta década demostró la confluencia de un proyecto social y político popular que logra establecer vínculos con un movimiento social que instaló en la agenda pública, la demanda por los 'jardines infantiles' como una expresión de derecho y, por ende, de responsabilidad pública del Estado. Este movimiento convocó a diferentes sectores sociales y culminó con la creación de un sistema estatal que garantizó la ampliación y universalización de la educación infantil en Chile³⁸⁸.

³⁸⁸ REINOSO Faúndez Marcelo (2011). *Participación y formación de mujeres más allá de la Escuela: experiencias, apropiación y nuevas identidades*. Disertación programa de Pos

Una fuente relevante para conocer esta movilización social, se puede rastrear en el periódico que representaba la voz del partido comunista chileno *El Siglo*, el que cubre cada acción en pro de esta ley. Así, el 5 de septiembre publica la noticia titulada “*Pobladores pidieron a Frei dividendos sin reajustes y jardines infantiles*”. En ella, exponen cómo Orlando Oviedo, Presidente de la Junta de Vecinos, exigió al Presidente demócratacristiano - en la inauguración de la población Nueva Santa Julia en la capital- “*para pedirle en nombre de todo los pobladores que se promulgue la Ley de Jardines Infantiles, dado que en gran parte de los hogares trabajan ambos cónyuges y en esa población hay familias con mucho hijos*”³⁸⁹. El dirigente social agrega datos que permiten tener un panorama de la urgencia que significaba esta ley, pues en dicha población existían 6.000 niños en edad escolar y las escuelas sólo tenían capacidad para 4.500.

El Ministro de Vivienda de la época, Juan Hamilton, resaltó la importancia de la entrega de viviendas definitivas para la población, que ya contaba con una sede social, 2 parvularios, 3 escuelas, 5 plazas de juegos infantiles y 16 locales comerciales. A todas luces, un número insuficiente para la cantidad de habitantes de la zona.

El debate y la movilización social que significó la ley por tanto, se puede incluso rastrear en las revistas de magazine como *Eva*, en la cual se incluye el testimonio de Linda Volosky, profesora de la EEP, integrante de la Asociación de Padres, Apoderados y Amigos del Liceo Manuel de Salas y Secretaria General de

Graduación en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, área de concentración Sociedad, Cultura y Educación, como requisito parcial para la obtención del Título de Maestre en Educación, Belo Horizonte. Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite. – orientadora: Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira.

³⁸⁹ El Siglo, 5 de Septiembre de 1967.

la “Comisión Pro Ley de Jardines Infantiles” quien en el artículo mencionado “El niño se llama hoy: poesía que será ley” sostuvo:

“El proyecto de ley no pretende agrupar niños para tenerlos en una especie de campo de concentración para menores, evitando que queden en lugares física y psicológicamente inseguros(...) No se limitaran simplemente a recoger niños sino a velar por su salud física, espiritual y psicológica. En el jardín infantil es donde el niño recibe las respuestas a sus primeras interrogantes frente al mundo que lo rodea, donde aprende a convivir con sus iguales cuando su madre está prácticamente imposibilitada para guiarle porque debe trabajar”³⁹⁰.

Por ello, es enfática en dar a conocer las cifras que indican que de 1.373.963 niños que contabilizó el censo de 1960, sólo 60 mil eran atendidos en jardines. La profesora Volosky, además es muy crítica con la ley de salas cuna, ya que esta beneficiaba a un número muy reducido de madres obreras e infantes. Por ello defiende el proyecto aduciendo que con dicha ley, se extenderá el beneficio a todas las empleadas públicas y particulares, profesionales y en general a las beneficiadas del Servicio Nacional de Salud.

Al revisar la revista Eva, que con la efervescencia social de los 60 y 70’ lentamente comenzará a incluir mayores temas contingentes y políticos, también se pueden observar las ambigüedades del discurso social frente a la educación infantil, pues si mencionamos el testimonio de Volosky también es importante señalar que la revista publicó artículos como “Escuela de Nurses e Institutrices: profesión esencialmente femenina”, escrito por la conocida periodista chilena Graciela Romero, el cual tiende a exaltar la labor del sector privado cuya pionera fue Perla Giménez Montt, así lo menciona el escrito:

³⁹⁰ Eva, N° 981, Año XXI, 17 de Enero de 1964, p. 21.

“La señora Giménez (casada, madre de dos hijos adolescentes) abrió primero su Escuela en Viña del Mar, donde una abundante colonia inglesa y una población bastante viajera solicitaban nurses e institutrices para que en cualquier evento hubiese quien reforzara las tareas de las madres en el delicado y complejo deber de atender a los niños. La Escuela de Nurses e Institutrices, adulta, con cuatro años de exitosa vida viñamarina, se traslado en 1963 a Santiago, y después de un año de prueba se afianza con destino seguro en nuestra capital”³⁹¹.

La revista dedica cinco páginas para explicar la labor de estas mujeres que hace siglos forman parte de la vida europea y norteamericana. Estos artículos reflejan la polaridad existente en el país: un sector, representado por la OMEP, EEP y las organizaciones sociales que postulan una educación infantil como servicio a los sectores populares *“cuya madre trabaja”*, y un sector más acomodado que desprofesionaliza la labor de la educadora de párvulo o más bien “profesionaliza” la delicada labor de cuidado de las madres. Esta escuela de nurses, tituló a 32 mujeres en 1964 *“profesionales, destinadas a hacer más fácil la vida de las mamás nacionales y a criar mejor a sus respectivas proles”*. El discurso es claro y profundamente elitista: las mujeres pobres deben contar con jardines para que las educadoras realicen el trabajo que ellas están imposibilitadas a hacer y las mujeres de élite, que se dedican a labores diplomáticas o el ejercicio de una profesión, pueden gozar de una ayuda externa para tener una vida más fácil en la labor de la crianza. Sin embargo, la gran mayoría de las mujeres chilenas exigía la promulgación de una ley pro jardines infantiles por la complicada situación en la que vivían. La parlamentaria Mireya

³⁹¹ Eva, N° 981, Año XXI, 17 de Enero de 1964, p. 20.

Baltra³⁹² explica la confusión con respecto a esta institución, porque si se llega a creer que puede ser una plaza de juegos es que no se ha entendido nada, así lo informó *El Siglo* al referirse al jardín:

*“En realidad es la atención integral del párvulo de cero a seis años entregada por parvularias egresadas de la Universidad. Cada una deberá ser Directora de uno de estos establecimiento”*³⁹³.

El periódico termina señalando que, el niño en su edad más delicada, necesita atención científica que le permita el desarrollo de hábitos y aptitudes en locales adecuados e idóneos.

Mientras se publicaba en diferentes medios la propuesta de la ley, el Comité emprendió una serie de eventos. Entre los más llamativos estuvo el del martes 15 de agosto de 1967, el “Caupolicanazo”³⁹⁴, acción político-cultural³⁹⁵ que comenzó a las 9:30 de la mañana, y en la cual participaron, según datos de la prensa, unas ocho mil mujeres provenientes de diferentes regiones del país. Así lo describe *El Siglo*:

“Las mujeres trabajadoras que viven en tensión permanente mientras desarrollan sus labores por tener que dejar sus hijos abandonados o en manos no idóneas, día a día se unen en torno a esta conquista.

³⁹² Mireya Baltra (1932-) Es socióloga y política del Partido Comunista de Chile. Fue Diputada por la Séptima Agrupación Departamental de “Santiago”, entre 1969-1973, y posteriormente por otro distrito entre 1973-1977, este último interrumpido por el golpe de Estado. Además fue Regidora por Santiago, y Ministra del Trabajo y Previsión Social durante en el gobierno del presidente Salvador Allende Gossens.

³⁹³ *El Siglo*, junio 1967.

³⁹⁴ Caupolicán fue uno de los dieciséis grandes caciques mapuche y es el nombre de un Teatro de la capital chilena.

³⁹⁵ La prensa de la época informa que, junto a las diferentes parlamentarias y organizaciones sociales, se presentó el Ballet de Arte Moderno.

Unidas, sin distinción de credos políticos ni religiosos (fueron capaces de llenar el Caupolicán en una reunión monstruo) se aprontan para continuar luchando y lograr que sus peticiones sean convertidas en realidad por los gobernantes”³⁹⁶.

En el acto, la senadora Julieta Campusano³⁹⁷ realizó un discurso que señala:

“Queremos que la familia chilena viva en tranquilidad y felicidad. Porque hace más de veinte años que hacemos conciencia en la masa para defender en nombre de los principios básicos de nuestra política, los derechos del niño. Hemos derrotado la desconfianza e inseguridad en nuestras propias fuerzas, sólo así daremos al niño la infancia que merece, la que deseo Gabriela Mistral”³⁹⁸.

Hay que mencionar que en este movimiento nacional participaron más de 25 instituciones. El sábado 30 de septiembre, realizaron una marcha silenciosa por las calles de Santiago, presionando para que se incluyera el proyecto en la convocatoria de sesiones extraordinarias. El movimiento de mujeres insistía en una educación para niños y niñas entre 0 y 6 años. Junto a ello, hicieron campaña para reunir un millón de firmas.

Debemos destacar que las promotoras de esta ley en el senado fueron cinco diputadas de distintos sectores políticos: Julieta Campusano y Ana Eugenia Ugalde (Partido Comunista); Ana Rodríguez y Graciela Lacoste (Partido Demócrata Cristiano) e Inés Enríquez (Partido Radical), las cuales con su

³⁹⁶ El Siglo, 26 de Septiembre 1967.

³⁹⁷ Julieta Campusano Chávez (1918 –1991). Fue una destacada militante del Partido Comunista. Senadora en dos periodos, entre 1965 y 1973 y Diputada entre 1961 a 1965.

³⁹⁸ El Siglo, 16 de Agosto 1967.

iniciativa, pretendían promover la creación de jardines infantiles y establecer normas de protección al párvulo. La presidenta del comando pro-jardines fue Mireya Baltra del PC. Además, contaron con el apoyo del Presidente del Senado, en ese momento el socialista, Salvador Allende, quien afirmaba que el Estado tenía recursos para financiar el proyecto.

Una de las ideas fuerza para defender la aprobación de la ley, era que esta beneficiaría a aquellas mujeres que deben cumplir el rol de padre y madre, es decir educar y mantener a sus hijos, por tanto ésta venía a *“llenar un vacío”*, pues no era posible tolerar que niños y niñas quedaran en el desamparo absoluto o *“al cuidado de personas inexpertas”*. El desfile realizado por el centro de Santiago convocó a miles de mujeres; en la prensa de la época aparecen testimonios que señalan que *“el niño no tiene banderas políticas”* y que la férrea unidad de las mujeres lo va a lograr pues la movilización no era por asuntos políticos sino por el interés nacional de buscar el bien del niño chileno, así escribieron en sus pancartas *“Los Jardines infantiles son una necesidad para todas las mujeres trabajadoras”*.

Como muchas veces en la historia de Chile, la promulgación de esta ley demostró el enfrentamiento ideológico y la gran distancia en temas esenciales entre la izquierda y derecha del país. Por una parte, estuvieron las acciones entre el amplio movimiento social que agrupaba el Comité, cuyo objetivo era ampliar la cobertura del sistema preescolar y por otra, un sector privado, que de manera lenta pero persistente, ofrecía un tipo de educación infantil para familias pobres. Un ejemplo de esto último, fue la Fundación de Guarderías y Jardines Infantiles cercana a la Iglesia Católica y al gobierno demócrata cristiano de Eduardo Frei Montalva.

Es importante señalar que bajo esta administración democratacristiana, se lleva a cabo la reforma educacional que organiza la estructura del sistema educativo hasta nuestros días. Mediante el decreto supremo N° 27.952 de 1965, se organizó un nivel parvulario optativo que compondría el primer nivel del sistema educacional, con el fin de colaborar en la adaptación armoniosa del infante al entorno social y despertar sus potencialidades. A dicho nivel optativo, le seguiría el nivel de enseñanza básica, el que debía desarrollar integralmente al estudiante, educarlo como ciudadano partícipe de una sociedad democrática y dinámica y prepararlo para la incorporación inmediata al mundo laboral o para continuar estudios en la enseñanza media. Este nivel secundario, tenía por objetivo fomentar un aprendizaje instrumental y funcional, no enciclopédico ni especializado, con la posibilidad de exploración vocacional en sus dos últimos años. En lo que refiere a su organización, se subdividiría en dos ciclos: los ocho primeros años obligatorios y gratuitos. Luego, la enseñanza media prepararía para las ocupaciones técnicas requeridas por el desarrollo económico. De esa manera, tendríamos una vertiente técnico-profesional (con electivos agropecuarios, comercial, industrial y de servicios) o bien intensificaría sistemáticamente los contenidos vistos en básica en la vertiente científico-humanista (con electivos de Letras/Ciencias Sociales y Ciencias Naturales/Matemáticas). Simultáneamente, las escuelas vespertinas y nocturnas, los centros para la educación fundamental y comunitaria, los directorios técnicos de alfabetización, la escuela media de educación de adultos y de enseñanza científica, el Instituto Nacional de Capacitación (INACAP) y los programas respectivos de instituciones como la Corporación de la Reforma Agraria (CORA) o el Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (INDAP), constituirían el subsistema formal y orgánico de educación de adultos, hecho inédito en el país fruto de la influencia e inspiradoras ideas del pedagogo brasileño Paulo Freire, que se encontraba entonces en Chile.

En cuanto a la formación universitaria, se dispuso la creación de un Comité de Coordinación y Planteamiento de la Educación Superior para asesorar al Ministerio de Educación en aquellas materias que los reglamentos universitarios y la legislación vigente, exigiera intervención gubernamental³⁹⁹.

En abril de 1970, a fines del gobierno de Eduardo Frei Montalva, y después de diferentes iniciativas legales, se crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles, mediante de la Ley N° 17.301, lo que permitió una rápida expansión del nivel. No obstante, los obstáculos que tuvo para ser implementada manifiesta las múltiples dificultades que tenían las mujeres para acceder a un trabajo asalariado, puesto que históricamente ha recaído en ella la principal responsabilidad y compromiso en lo referente al tema de los hijos y el hogar⁴⁰⁰.

La Ley en su artículo 3° señala que serán considerados jardines infantiles todos aquellos establecimientos educacionales que atienden niños durante el día, hasta la edad de su ingreso a la Educación General Básica, y que se preocupen de proporcionar una atención integral que asegure una educación oportuna y pertinente. Al respecto, organismos como la UNICEF insistía en recomendar a los gobiernos que los estudios y títulos de las maestras de educación preescolar, tuviesen a lo menos el mismo nivel que el del personal docente de las escuelas primarias⁴⁰¹.

En el artículo 15° de dicha ley, el Estado se comprometía, mediante el Ministerio de Educación Pública, a formular los planes tendientes a ampliar la

³⁹⁹ ZEMELMAN, Myriam, JARA Isabel (2006). Op. cit., pp. 149-150.

⁴⁰⁰ GAVIOLA Edda (1994). *Movimiento de mujeres en Chile (1912-1978)*. En *Proposiciones: Problemas históricos de la modernidad en Chile contemporáneo*, Vol. 24, Ediciones Sur, Santiago.

⁴⁰¹ Conferencia Internacional de Instrucción Pública, sobre la organización de la Educación Preescolar, 1961, p. 266.

capacidad de las escuelas formadoras de educadores de párvulos y maestros parvularios y a crear nuevas escuelas a través del país y establecimientos educacionales donde se impartiera la instrucción para formar auxiliares especializados. Como se observa la legislación fue flexible y laxa en cuanto a la formación profesional, pues las necesidades eran apremiantes.

Los beneficios de la ley se comenzarán a percibir cuando asuma el Presidente Salvador Allende, quien llega al poder después de cuatros intentos y gracias al apoyo de una coalición denominada Unidad Popular (UP), que se había creado en 1969 y contaba con la participación de socialistas, comunistas, radicales y socialdemócratas.

Como el triunfo de Allende⁴⁰², se logra tras un estrecho margen para su ratificación por parte del Congreso, el Presidente electo tuvo que firmar una serie de acuerdos, cuerpo conocido como **Estatuto de Garantías Constitucionales**, el cual en materia de educación estableció:

- La garantía de la libertad de enseñanza: que contemplaba el derecho para abrir y mantener establecimientos educacionales; el derecho de los padres para elegir profesores para sus hijos; la libertad de cátedra (en escuelas, liceos y universidades)
- La existencia de un sistema de enseñanza privado autónomo, en cuanto a organización, con libertad para contratar a su personal; con derecho a obtener

⁴⁰² En la elección presidencial del 4 septiembre de 1970 se presentaron tres candidatos: Jorge Alessandri Rodríguez, representando a los sectores conservadores; Radomiro Tomic Romero, demócratacristiano y Salvador Allende, quien obtuvo mayoría relativa con el 36.3% de los votos. Por ello, el 26 de octubre tuvo que ser ratificado por el Congreso Pleno tras firmar el Estatuto de Garantías Constitucionales acordado con la Democracia Cristiana. Finalmente, el 4 de noviembre asume Salvador Allende, como el primer presidente socialista elegido democráticamente en el mundo.

ayuda estatal.

- La existencia de una Superintendencia de Educación a cargo de un consejo directivo pluralista.
- La autonomía universitaria, en lo referente a la administración de los asuntos académicos y finanzas; y el acceso a la universidad según la idoneidad de los postulantes.

Con dichas condicionantes se trató de impedir que el proyecto socialista pudiera establecer un sistema único de educación, idea que estuvo en el gobierno, como lo evidencian las fuentes consultadas, y que causaron gran controversia, pues la derecha chilena respondió de manera enérgica.

Durante 1971, el gobierno de Allende se dedicó a realizar una consulta ciudadana general para delinear un nuevo sistema de educación. Así, a comienzos de ese año se llevaron a cabo los congresos provinciales y en diciembre el Congreso Nacional de Educación, en el cual participaron trabajadores de la educación, centros de alumnos, federaciones de estudiantes, centros de padres, tanto de educación estatal como privada, y la Central Unitaria de Trabajadores (CUT). Para la realización del congreso, meses antes se distribuyó un documento de discusión el cual fue aprobado por el Consejo Directivo Nacional del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (S.U.T.E). En dicho documento, el gobierno exponía los puntos centrales para delinear un nuevo sistema educativo partiendo de un diagnóstico contundente: la causa fundamental del subdesarrollo del país y del retraso cultural y educacional se debían al régimen capitalista, la dominación imperialista y oligárquica. Por ello, el primero punto del documento comienza reflexionando sobre las necesidades y problemas culturales y educacionales del pueblo de Chile y las tareas de la

construcción del socialismo. El segundo punto era estratégico: *La planificación y el sistema nacional de educación en el tránsito hacia el socialismo*. En el cual se especifica que “*El Sistema Nacional de Educación tiene como meta esencial contribuir a la formación del Hombre Nuevo de la sociedad socialista*”.

La formación de este “Hombre Nuevo” era entendida como fruto de un proceso y no de un decreto; por tanto, incumbía a toda la sociedad y no sólo al sistema educativo. De este modo, sería el resultado de una práctica social y no sólo de la concientización verbal. Es importante dar a conocer, como era concebido este Hombre Nuevo:

*“Solidario y comprometido ideológica y prácticamente con su pueblo y con la Humanidad que lucha y se libera;
Consciente y capaz de formarse una concepción científica del universo y de la sociedad;
Consecuente, crítico y responsable;
Formado en el trabajo productivo material, como mecanismo básico de humanización
Abierto al goce y creación de los valores estéticos;
Armónicamente desarrollado desde el punto de vista psico-biológico”*⁴⁰³.

“*La formación del Hombre Nuevo*”, a juicio de la UP, era la gran tarea social que Chile tenía que cumplir antes del siglo XXI. Para ello, habría de implementar una política de democratización educacional que se abocaría a dar respuesta inmediata a las exigencias de una nueva educación. Dentro de esta política, un punto central consistía en poner término a las discriminaciones

⁴⁰³ Temario: Primer aporte del Ministerio de Educación a sus debates, Ministerio de Educación Pública, 1971.

clasistas e implementar la unidad del sistema; esto implicaba coordinar el subsistema de salas cunas y jardines infantiles con el resto del sistema escolar y todos ellos entre sí hasta llegar al subsistema de educación superior, de manera que, sin perjuicio de su autonomía, se integrasen al desarrollo de una Política Nacional de Educación, ya que esa continuidad en el proceso educativo, era de lo que Chile carecía. Asimismo, el documento reconoce el escaso reconocimiento social del profesorado, insistiendo en este sistema integrado en el cual todo el cuerpo docente se forma de la misma manera según su especialidad.

“Ello implica similares condiciones de renta y de régimen de trabajo. En una sociedad que aspira al socialismo, debe cobrar la misma significación social la educadora de párvulos y el catedrático universitario, el profesor de filosofía y el de tecnología”⁴⁰⁴.

En cuanto al tema de los salarios, se pretendía avanzar en la idea del Sueldo Base Único Docente en forma progresiva, con el objeto de que la función docente fuese considerada como una tarea social universal valorizada en un mismo nivel de remuneración. Además, se pensó en incrementar este sueldo único con otras asignaciones especiales como: antigüedad (trienios), años de formación académica, zona de trabajo, función directiva, perfeccionamiento, entre otras. Aunque dicha propuesta no tenía nada de novedosa, pues en el sistema chileno existió siempre un sistema de beneficios salariales apelando en general a los mismos criterios. Todo lo anteriormente descrito se materializaría en la conformación de la Escuela Nacional Unificada (ENU) como institución representativa de la nueva educación chilena: que debía ser *“democrática, productiva, científica, planificada y proyectada hacia la comunidad”*.

⁴⁰⁴ Ídem.

A modo de resumen, podemos destacar como objetivos generales de la política educacional las siguientes ideas:

1. Alcanzar la igualdad de oportunidades para la incorporación y permanencia en el sistema nacional de educación de toda la población, atendiendo a las necesidades culturales y educacionales de la comunidad.
2. Favorecer el pleno desarrollo de las capacidades y singularidades humanas y de integración social, acordes con la nueva educación chilena.
3. Constituir un sistema regular unificado, vinculado de manera estrecha al desarrollo económico, social y cultural del país a través de una nueva organización escolar.
4. Descentralizar a nivel local, provincial y regional, las funciones técnicas, administrativas, presupuestarias.
5. Garantizar a los trabajadores de la educación las mejores condiciones sociales, profesionales y funcionarias, conformes con la política económica y educacional y con el nivel de desarrollo nacional.
6. Promover la participación democrática, directa y responsable de toda la comunidad en la transformación del sistema educacional.

En lo que respecta a las políticas educativas para la primera infancia, se realizó un esfuerzo por revitalizarla, y la política más destacada fue el desarrollo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).

El proyecto socialista de Allende, despertó grandes expectativas en los sectores populares del país.

“Este fue un período esperanzador en muchos sentidos para las familias populares y, también, para la Educación Infantil que comenzaba a visualizar las bases de su desarrollo bajo la

responsabilidad del Estado. Con el plan quinquenal de 1972, se iniciaba un nuevo ciclo que consideró la construcción de 400 nuevos jardines infantiles en el país. El movimiento de mujeres ‘pobladoras’, comprometidas con el proyecto socialista, fue particularmente activo en relación al tema de la infancia y otros temas sociales durante el gobierno de la Unidad Popular”⁴⁰⁵.

5.3.1 La Junta Nacional de Jardines Infantiles

La JUNJI comenzó su tarea en 1971 en una serie de establecimientos que le fueron cedidos o habilitados. Así, en 1972 se proyectó y materializó un plan quinquenal con el objetivo de ampliar la cobertura en los sectores más necesitados, que eran alrededor de 40.000 niños y niñas. Para ello, se consideró la construcción de 400 jardines infantiles a lo largo del país. Este plan empezó a ejecutarse entre 1972-1973 y constituyó el cimiento del incremento que mostró la institución en el periodo 1973 y 1980.

“En esta Ley se observa la concepción de una educación de calidad dirigida a los niños y niñas menores de 6 años, y se la define como aquella que proporciona "atención integral que comprende alimentación adecuada, educación correspondiente a su edad y atención médico-dental", para los niños y niñas que asisten, por voluntad de sus padres, a establecimientos que brindan atención parvularia hasta su edad de ingreso a la Educación General Básica”⁴⁰⁶.

⁴⁰⁵ Reinoso (2011), Op. Cit., p. 54.

⁴⁰⁶ HERMOSILLA Blanca (1998). *La Educación Parvularia en la Reforma: una contribución a la equidad*. Ministerio de Educación, Chile, p. 15.

La promulgación de esta ley aduce que la educación parvularia debe estar a cargo de profesionales, es decir educadores de párvulos, que deben contar con la ayuda de auxiliares adecuadamente preparadas para ello (Artículo 39).

Del mismo modo, establece que el Ministerio de Vivienda y Urbanismo, los organismos de su dependencia, las cajas de previsión, cooperativas de viviendas y las empresas que construyan poblaciones o edificios de un número igual o superior a 50 casas o departamentos, tendrán la obligación de construir a lo menos un local destinado exclusivamente a jardín infantil (Artículo 46) y además, que el Ministerio de Educación Pública deberá destinar un local para un jardín infantil en todos los establecimientos educacionales que construya.

De esta manera, la JUNJI tuvo un doble rol: por una parte, supervisar, pues velaba por el cumplimiento de la Ley de Salas Cunas y por otra, cautelar la calidad de la atención que se otorgaba a los infantes, de acuerdo a las directrices y condiciones que la JUNJI fijara.

Fruto de la ley N° 17.301, se inició la formación de Técnicos de Educación Parvularia en diferentes organismos y aumentó la formación de educadoras de párvulos. De este modo, para el año 1974 la Universidad de Chile formaba educadoras de párvulos en todas sus sedes, junto con la Universidad de Concepción, la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad Austral.

Para conocer, el alcance de la JUNJI durante el gobierno del Presidente Allende, una fuente relevante es el mensaje presidencial ante el Congreso Pleno el 21 de Mayo de 1972. Este discurso, que en Chile obedece a la cuenta pública que realizan los presidentes, expone en detalle lo realizado en materia educacional durante el año anterior. En lo que respecta a la educación parvularia señala:

“En el año 1971 los Jardines Infantiles dependientes del Ministerio de Educación atendieron a 48.500 niños de 4-6 años de edad. Esto significó una expansión en la matrícula, con respecto al año anterior, de 5.300 niños, lo que en términos de porcentaje alcanza a un incremento del 12,3%”⁴⁰⁷.

A pesar de los avances que el presidente recalca como uno de los principales puntos del programa de su gobierno, reconoce que el desarrollo se ve limitado por la escasez de recursos humanos disponibles, es decir, evidencia la falta de profesionales de la educación infantil. Asumiendo dicha falta, es que destaca el Convenio Tripartito entre el Ministerio de Educación-Universidad de Chile y la Junta Nacional de Jardines Infantiles. A través de dicho convenio, el segundo semestre de 1971 se inició un Programa de Formación Acelerada de 200 Educadores de Párvulos. Las alumnas de este programa especial seguirían un proceso de formación a través de etapas teóricas y prácticas que se alternarían por un periodo de dos años y medio.

Por otra parte, el discurso del Presidente destaca que entre 1970 y 1971 hubo un incremento de un 20% de atención parvularia, considerando tanto la oferta del sector fiscal y particular. Se esperaba que la expansión fuese mayor en los siguientes años, pues las cifras del primer año de gestión socialista lo avalaban, pasando de una matrícula total de 73.000 niños en 1971 a 103.500 en 1972. El incremento de 30.500 plazas, significó un incremento de un 41,8%.

A su vez, el mandatario se comprometía a:

- a) Impartir enseñanza básica (1° a 8° años) a toda la población en edad escolar
- b) Promover la enseñanza pre-escolar para todos los niños de 4-6 años de edad

⁴⁰⁷ Mensaje Presidencial 21 de Mayo, Ministerio de Educación, 1972.

- c) Atender a los niños en situación irregular (ya sea física, mental o socialmente)
- d) Formar por medio de estudios de nivel superior, profesores normalistas.

Dentro de estos cuatro puntos, es importante destacar el énfasis puesto en la cobertura del segundo ciclo de la educación infantil, que sigue siendo hasta hoy donde existen los mayores niveles de acceso, pero que no alcanzan a cubrir la demanda existente. En cuanto al punto *d*, es un lineamiento que se contradice con la propuesta en el Congreso de formar a todos los niveles del sistema educativo de la misma manera, que se subentiende sería formación universitaria. Sin embargo, no se ahonda en este punto, dejando en la incertidumbre cuál sería el modelo de formación del profesorado, pero pareciera que frente a la demanda el estado chileno, independientemente del color político, opta por una formación “a la rápida” y las justificaciones han sido históricamente las mismas: la necesidad de aumentar los niveles de acceso y cobertura.

En cuanto a los niveles de matrícula destaca el alza y menciona, que la expansión se tradujo en la creación de: a) 150 cursos de parvularios; b) 828 cursos de 7°s años y c) 620 cursos de 8°s años.

Un organismo clave en la expansión de la matrícula fue la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), organismo de la Administración del Estado creado en 1964 por la Ley N° 15.720, el cual es responsable de administrar los recursos estatales destinados a velar por los niños, niñas y jóvenes chilenos en condición de vulnerabilidad biopsicosocial, para que ingresen, permanezcan y tengan éxito en el Sistema Educativo.

En el mensaje presidencial de 1972, se hace un balance de lo efectuado por JUNAEB⁴⁰⁸, sólo como botón de muestra en el ítem de alimentación se señala la entrega de 700.000 raciones de almuerzo-comidas y 1.550.000 desayunos-onces⁴⁰⁹ lo que significa cubrir la demanda en un 25% y un 57%, respectivamente.

La acción de este organismo, también ayuda a comprender el alza en las matrículas pues muchas familias de los sectores populares hasta el día de hoy, envían a sus hijos e hijas temprano a clases, pues son una persona menos que alimentar. Por otra parte, se destaca el Programa Nacional de la Leche distribuyendo 24.700 toneladas de leche atendiendo a 2.060.000 alumnos.

⁴⁰⁸ El presidente Salvador Allende expone cada uno de los puntos que compone la acción del organismo que a continuación se detallan: Becas: En 1971 se entregó 5.980 becas a internos, 990 becas de medio pupilaje y 850 becas en dinero. Equipo escolar: Se entregó equipo de vestuario y de útiles escolares a 330.000 alumnos de básica y 55.000 de Educación Media, lo que significa un incremento de un 15% y un 42%, respectivamente. Préstamos Universitarios: recibieron préstamos 8.389 estudiantes universitarios, pero la cobertura bajó porcentualmente, ya que hubo un incremento de la demanda. Hogares y Colonias: funcionaron 36 hogares con un total de 5.600 hogareños, con lo cual se duplicó la cantidad de niños atendidos (134,4%) en 1970. En cuanto a Colonias Escolares, su número alcanzó en 1971 a 317, con un total de 50.600 niños atendidos. Atención dental y oftalmológica: la atención dental prestada es de dos tipos: curativa y preventiva. La atención curativa y preventiva tuvo una demanda similar al 100% de la matrícula de sistema, es decir, se piensa atender a todos los niños que lo requieran. En el programa oftalmológico se entregaron 8.802 lentes, lo que significó aumentar la oferta de un 3,9%.

⁴⁰⁹ La once es un chilenismo para nombrar la hora de té o merienda de la tarde.



Dependencias de un jardín infantil en una población de Santiago, 1972. Archivo

Visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral.

En cuanto a las actividades de la JUNJI, durante este periodo inicial se determinaron las normas mínimas que se requerían para una adecuada atención de los párvulos, considerando la escasez de recursos humanos y financieros que existían en el corto plazo. Además, se releva el diseño de material didáctico y equipamiento para los jardines infantiles. Las cifras que se señalan en el discurso se observan en la siguiente tabla:

Institución o dependencia	Número
Nuevos	930
Traspasos de Fundación de Guarderías y Jardines Infantiles	2060
Traspasos de Fundación Irene Frei	300
Total	3290

Fuente: Elaboración Propia sobre los datos entregados en el Mensaje Presidencial 1972.

Además, se realizaron convenios con 11 instituciones con el fin de atender a 1.000 párvulos. De ese modo, la Junta Nacional de Jardines Infantiles atendió directa e indirectamente a un total de 4.300 niños.



En la imagen aparecen niños y educadoras en una sala cuna de la Editorial Quimantú, 1973. Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional.

La JUNJI tiene como misión:

"Ser un organismo del estado especializado, asesor y supervisor de la Educación Parvularia nacional, promoviendo y velando para que ésta sea integral, de excelencia y con equidad, como asimismo ejecutor de programas de atención directa e indirecta en beneficio de los párvulos y sus familias"⁴¹⁰.

Desde su creación hasta la actualidad es una corporación de derecho público; funcionalmente descentralizada, se relaciona con el Estado a través del Ministerio de Educación; es una corporación autónoma, con personalidad jurídica de derecho público, financiada con recursos del Estado.



La fotografía muestra un aniversario de la JUNJI. Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional, sin fecha exacta, se presume 1972.

⁴¹⁰ MINEDUC (2001). *La educación parvularia en Chile*. Gobierno de Chile, Santiago, p. 53.

Desde su origen, su principal objetivo fue proporcionar atención integral y gratuita a los niños entre 0 y 5 años provenientes de familias pobres. Para abarcar todo el territorio nacional, la JUNJI se organiza en Direcciones Regionales en las que trabajan equipos técnicos multiprofesionales que supervisan y apoyan la labor de los jardines infantiles en cada región. Con el Golpe de Estado de 1973, los organismos creados durante el gobierno de la Unidad Popular fueron clausurados y muchas de las personas que desempeñaban funciones en el Gobierno fueron asesinadas, y en el mejor de los casos exiliadas, poniendo fin a una política hacia la educación infantil gestada desde los años 60' y que tuvo su *peak* en los 70', lo cual se evidencia en el nivel de matrículas:

Cuadro: Evolución en las matrículas de Educación Parvularia en el periodo 1950-1970⁴¹¹:

Años	Matrícula	% Incremento Anual
1950	9.625	-
1951	9.744	1.2
1952	12.248	25.7
1953	17.009	38.9
1954	18.549	9.1
1955	21.009	13.3
1956	25.290	20.4
1957	29.595	17.0
1958	31.982	8.1
1959	31.530	-1.4
1960	29.236	-7.3
1961	34.005	16.3

411 Cuadro extraído de AGUILERA Elizabeth y otras. Elaborado sobre la base de las cifras aportadas por el Institutito Nacional de Estadísticas.

1962	39.065	14.9
1963	40.432	3.5
1964	44.053	9.0
1965	48.701	10.6
1966	51.543	5.8
1967	54.413	5.6
1968	57.581	5.8
1969	56.276	-2.3
1970	58.990	4.8

El aumento en la matriculas fue constante pero no uniforme. Una fecha significativa en la baja fue 1960, debido al terremoto. Para complementar esta información, es importante conocer cómo se relacionan estas cifras con la formación docente. Para el año 1960, el total de educadoras de párvulos en el país era de 620, de las cuales 267 pertenecían a la capital⁴¹². Sin embargo, más allá de las cifras este estudio ha pretendido demostrar cómo la formación de las educadoras de párvulos obedece a una concepción con respecto al rol de la mujer en el espacio público que condiciona una construcción de género particular.

5.4 A modo de cierre

El periodo comprendido entre la 1948 y 1973 demuestra un fuerte movimiento en la educación infantil que incluyó la adopción de nuevos planes de estudios, apertura de jardines infantiles, una movilización social que demanda al Estado un interés concreto por la “infancia abandonada”, bajo la profunda

412 Datos obtenidos en el Centro de Documentación del Institución de Educación de la Universidad de Chile. Año Pedagógico 1960. Las parvularios correspondían al 2,8% del total de egresadas de ese año en el país.

convicción que esta política tenía implicancias directas en las familias chilenas, especialmente, la de los sectores más desfavorecidos.

La política del Estado chileno fue ambivalente; mientras las educadoras hacen esfuerzos por abrir jardines donde más se necesitan el Estado les dice en 1960 que nuevamente cerrara las matrículas. Sólo mediante una fuerte movilización social, se logra revertir la normativa. Las acciones emprendidas durante el gobierno de Allende, tales como la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y sus campañas sociales como las del medio litro de leche, deben ser comprendidos por el profundo conocimiento que tuvo el Presidente, desde su época como ministro de Salud, donde en sus informes subrayaba que las tasas de mortalidad infantil chilenas eran las más altas del mundo. Junto con lo anterior, no se puede desconocer la gran movilización social realizada por las mujeres por la ley de jardines infantiles.

En cuanto a la oferta educativa, la creación de la carrera universitaria convive con la formación en las escuelas normales, a toda vez que el sistema permite la creación de escuelas para institutrices. Sin embargo, independientemente del tipo de formación recibida por parte de las educadoras, hay una matriz que se mantiene desde sus orígenes y que dice relación con la asociación mujer-educadora.

En este último periodo estudiado, se observan algunas transformaciones en las relaciones de género, las cuáles también se evidencian en la concepción de la educación y el rol que les compete a las maestras. Sin embargo, la construcción tradicional de género, que asocia a la mujer con la maternidad articulada a las ideas de virtud, núcleo del hogar y responsable de la crianza de los hijos, desde la vivencia de los propios sujetos, puede ser resistida

“Es decir, en la recreación de la identidad profesional hay una circulación de significados elaborados y reelaborados en otros espacios de interacción social que repercuten, necesariamente, en la propia definición de la práctica profesional”⁴¹³.

De esta manera, el modelo tradicional del género que exaltaba las cualidades de ternura y amor, se encuentra enfrentado a un discurso que bajo la misma premisa de “*amor hacia los niños y niñas*”, exhorta a las profesoras a liderar la apertura de nuevos centros educativos en las poblaciones, lo que de algún modo significa transformar los barrios y formar parte de la organización popular, lo que conduce a las maestras a desempeñar acciones que combinan elementos tradicionales y modernos en cuanto a su rol de género.

⁴¹³ PALENCIA Villa Mercedes (2009). *Transformaciones del modelo cultural de las educadoras de preescolar*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vól. 14, Núm. 42, p. 788.

Conclusiones

La realización de un trabajo de investigación inserto en el campo de la historia de la educación y focalizado en la labor de las maestras como promotoras de una serie de concepciones y transferencias socioculturales, nos lleva necesariamente a profundizar en un ámbito crucial en la construcción de género. Autoras como Acker, Ballarín, Morgade, han realizado profundas investigaciones en diferentes países y en realidades históricas, para arrojar luces sobre cómo la educación tiene un rol clave en esa construcción, pues niñas y niños, desde su nacimiento, son forjados hacia los papeles sociales de hombres y mujeres, lo que sin duda son convenientes y ajustados a su cultura de origen. Por tanto, es necesario estudiar de qué manera el magisterio y el profesorado contribuye a reforzar, cuestionar o transformar esa construcción, y para ello es imprescindible conocer el modo en qué son formadas las docentes.

Al analizar la configuración del sistema parvulario público en Chile, debemos señalar que existieron razones de tipo social, político y económico para su implementación. En cuanto a las razones sociales, podemos afirmar que existía un conocimiento de las deficientes condiciones de vida de gran parte de los chilenos, y en especial de la infancia. Las fuentes son elocuentes: informes de agentes sociales, los congresos pedagógicos, la prensa de la época, entre otras, dan cuenta de un sistema de vida basado en la desigualdad social que reflejaba el poco compromiso del Estado y los sucesivos Gobiernos de élite por la superación de la pobreza. De esta constatación, emerge un discurso público, validado por las clases altas, que pretende contener esta situación, al menos en lo que a los niños se refiere, entendiendo que son ellos los llamados a seguir el desarrollo de un país joven, y la figura de una educadora cariñosa se levanta como un elemento que

contribuiría a entregarles a estos niños y niñas un visión de madre ejemplar con la que ellos no contaban. Conjuntamente, en los albores del siglo pasado, Chile refrenda su fuerza política y militar al resultar victorioso en una guerra con sus vecinos, hecho que le permite acrecentar los ingresos fiscales mientras debe reforzar las fronteras en señal de protección frente a futuros impasses.

En materia educativa, observamos la inclusión de la asignatura de historia de Chile. En América Latina, la educación pública fue pensada para romper con el pasado colonial y de este modo edificar y construir la nueva nación y al nuevo ciudadano. En este proceso, fue esencial la obra civilizatoria de profesorado; ellos fueron los llamados a inculcar los valores patrios, de identidad y pertenencia con los que inundaron los discursos pedagógicos; para el caso de la educación preescolar, serán las maestras la que imbuirían a los retoños en la idea de una patria que exalta a sus héroes.

Una vez que el objetivo de la educación estuvo delimitado, el debate se centró en quiénes debían ser el foco de la instrucción y los debates fueron elocuentes al señalar que debían ser mujeres especializadas en la primera infancia, que poseyeran las condiciones innatas de calidez, cuidado y amor, las que se encargarán de la educación de los menores.

Durante todo el siglo XX, se formaron maestras en las Escuelas Normales y sólo a partir del 48' se incluye la formación universitaria, introduciendo asignaturas y contenidos con base intelectual en dichos sistemas de formación.

En el plano económico, la inversión en educación seguía siendo menor que los gastos en defensa, siendo la inversión en educación preescolar la más relegada en relación al nivel primario y secundario.

Si analizamos el estado actual de las políticas educativas en la primera infancia, el panorama indica que la demanda por educación infantil está motivada por tres factores:

- 1) mayor conocimiento sobre la maduración psicobiológica y social de la infancia
- 2) fomento de políticas que consideran esta etapa como primordial para compensar las desigualdades sociales, culturales y económicas de las familias
- 3) se reconoce al infante como sujeto de derecho y no como “propiedad” de sus progenitores

Pero a pesar de estas constataciones, en Chile la cobertura en este nivel no supera el 40%⁴¹⁴.

La presente investigación ha demostrado que el tema de la cobertura a nivel preescolar ha sido una problemática secundaria para el estado chileno, puesto que ha priorizado las otras ramas del sistema educativo, especialmente la educación primaria y secundaria. Junto al tema del acceso y cobertura, el gran dilema de la educación de párvulos ha sido el cómo superar la visión de guardería o aparcamiento de niños y niñas con la que se califica a esta enseñanza en pos de implementar una real educación.

La odiosa distinción entre guardería y jardín de infancia, está presente en el debate actual, y a pesar que hoy se busca desarrollar una educación integral adaptada al desarrollo evolutivo del infante con el fin de potenciar sus capacidades sociales, cognitivas, físicas, afectivas y creativas, en general son muy

⁴¹⁴ Para conocer los actuales niveles de cobertura se puede consultar www.unicef.cl.

pocos los niños y niñas que tienen condiciones reales de acceso a esta educación. Al realizar una revisión histórica sobre las funciones y postulados de la educación infantil, apreciamos que estas concepciones siempre estuvieron presentes, y lo que ha ido variando son los métodos para desarrollar esas capacidades.

Con respecto a la concepción de la educación parvularia y sus maestras, podemos afirmar que desde sus inicios, la educación de párvulos estuvo concebida bajo las ideas de Fröebel, las que planteaban que la educación infantil, no sólo contribuye al desarrollo educativo de niñas y niños en sus primeros años, sino que además aporta y compensa carencias familiares y sociales; de ahí esta constante de entender al jardín y a la escuela como “un hogar”. Esta concepción se mantiene durante todo el periodo estudiado, pero fue más evidente a comienzos del siglo pasado cuando la educación parvularia fue vista como un reducto del hogar que se perdía en Chile, cuando la mujer dejó las tareas domésticas para ingresar masivamente al mercado laboral fabril.

Otra continuidad histórica se encuentra en la noción de evolución del desarrollo del infante. Sin caer en rigideces, la educación parvularia ha delimitado campos de acción para ciclos específicos de edad, definición que se mantiene en la actualidad, aunque con diferentes nombres: sala cuna menor y mayor; medio mayor y menor; primer nivel de transición (pre-kinder) y segundo nivel de transición (kínder). Siendo el tramo etario de 4 a 6 años, el más intervenido.

En cuanto a la formación del profesorado, hemos dejado de manifiesto que ésta fue concebida como un oficio y posteriormente como una profesión, de exclusivo ejercicio de las mujeres. De aquí la importancia de la construcción de género para analizarla, ya que dentro del magisterio el poder estuvo

desigualmente distribuido, y el factor clase, no es el la única herramienta teórica para explicar las diferencias. Las maestras provenían de sectores bajos y medios y tuvieron acceso principalmente a las labores dentro del aula, pero con el transcurso del tiempo van tomando otras decisiones y comienzan a liderar procesos de vinculación jardín-comunidad. No obstante, la construcción de género tradicional que intrínsecamente conlleva la labor de la maestra durante el siglo XX, contribuye a comprender el desigual acceso a bienes materiales y simbólicos de las profesoras. En el ámbito educativo, profesoras y alumnas enfrentaron constantemente la inequidad de género en las escuelas y jardines infantiles, lo que se reflejó en los menores salarios pero también en la menor cantidad de escuelas para niñas y el currículo diferenciado. Aunque este último punto es el único del que se libra el jardín infantil, pues no se encontró ningún documento que estableciese juegos o materias diferenciadas por sexo, como sí ocurría en la escuela primaria.

Si hay un espacio en el cual se reproducen los estereotipos y comportamientos sexistas, es en el currículo oculto. A través de documentos oficiales, artículos de revistas, conferencias, entre otras, esta investigación demuestra que los pensamientos, significados, valoraciones y creencias que organizan, estructuran y establecen las relaciones y prácticas sociales y que en síntesis son las que van configurando el género, tales como “maestra abnegada”, “niño indomable”, “amor maternal”, “lactancia mercenaria”, entre otras, son conceptos que nombran y hacen visible la construcción social y moral que redujo a la maestra de párvulos a un rol maternal.

No obstante, las mujeres no son víctimas pasivas de lo que les sucede. El rol asignado, es vivenciado por ellas de forma diversa y disímil, por ello han sido

capaces de desarrollar estrategias, resistencias y rebeldías a lo largo de la historia. Esto permite evitar el sesgo de “esencializar” a las mujeres, y en este caso a las maestras. A pesar de existir indicadores inequívocos del buen “comportamiento femenino”, siempre hubo espacios para la resistencia y las transformaciones. De este modo, podemos comprender el fuerte compromiso social y el liderazgo que ejercieron muchas educadoras para mejorar las condiciones de vida de los infantes y de las mujeres que ejercían la profesión. No olvidemos, que acompañado a los grandes cambios sociales producto de los movimientos políticos que demandaban mejores condiciones en diversas materias sociales, la apertura de jardines en poblaciones, hospitales y barrios fue en gran parte gracias al trabajo de estas profesoras. Ellas exigieron las mismas condiciones de ingreso a la universidad; las mismas posibilidad de acceder a los cargos de prestigio e instalaron temas tabú dentro del debate educacional, tales como la educación sexual o la madre soltera.

Así, y tal como demuestra esta investigación en su desarrollo, (Ballarin, 1996) estas mujeres se sitúan en espacios “fronterizos”, es decir, en los límites de lo prescrito y legitimado por la sociedad; vivencian el rol asignado contradictoriamente, pues son las que tienen mayores posibilidades de tomar conciencia de su discriminación como mujeres. El camino recorrido por las mujeres para acceder a la educación, da cuenta de ello, pues de esas pioneras, emergen personalidades que trabajaron por modificar el sistema educativo chileno desde su esencia hasta la práctica.

Al estudiar los diferentes planes de formación y el discurso pedagógico del periodo, evidenciamos que el fenómeno educativo no ha sido ni puede ser neutro. Para abordarlo y comprenderlo en su totalidad, es necesario ponderar las

condiciones históricas, sociales, políticas, culturales, económicas e ideológicas que intervienen en él. De este modo, debemos afirmar que el auge del método froebeliano a comienzos del siglo XX y que cae en descrédito post primera guerra mundial, constata la sincronía de esas condiciones generales con lo que sucede en el espacio áulico; este nivel micro donde se producen interacciones, enfrentamientos, resistencias, valoraciones y concepciones que sustentan el accionar de docentes y discentes. Las fuentes que ahondan en la experiencia cotidiana de las aulas nos permite realizar un acercamiento a esas interacciones: las maestras cuentan cómo sus estudiantes ríen y hablan sobre su familia y las reflexiones que ello les provoca, lo que nos permite acercarnos a la vida cotidiana de esos niños y niñas como también a la de sus núcleos familiares.

Esta investigación siempre se planteó ser un aporte en el tema estudiado. Por ello, uno de sus objetivos específicos fue determinar las condiciones sociopolíticas que promovieron la instauración y desarrollo de la formación parvularia en Chile, y en el desarrollo pudimos observar que la visión histórica y valórica de la mujer como ese ser benéfico por esencia, repleta de virtudes inherentes a su naturaleza, la llamada a hacerle frente a la decadencia moral y social, ha sido un aliciente para que ésta ingresara al sistema educativo. Esta consecuencia conceptual, no deja de resultar paradójica pues la maestra vendría a reemplazar en parte el rol tradicional de la mujer en la familia, quien producto de las transformaciones económicas y sociales, debió ingresar al sistema laboral, especialmente en las fábricas y en el rubro de los servicios. El Chile del siglo XX, está teñido por los avatares que la llamada “Cuestión Social” provocó. El desarrollo de la educación parvularia no se puede comprender sin atender las transformaciones económicas y por ende laborales, que promovieron el ingreso masivo de mujeres al mundo asalariado. La migración interna vivida en el país

entre la década del 20 y 40, acrecentaron las precarias condiciones de vida de los sectores populares para los cuales la existencia de los jardines infantiles mejoraba en parte la realidad de niños y niñas.

Otro de los objetivos que nos planteamos al desarrollar este trabajo, fue establecer los principios pedagógicos que rigieron a la educación parvularia en Chile en un periodo histórico determinado (1905-1973). A pesar de las diferentes influencias: Fröebel, Montessori y Escuela Activa, los principios pedagógicos de la educación parvularia establecen el respeto por el infante y el desarrollo de sus potencialidades. Sin embargo, para estimular todas esas cualidades, sus profesoras debían ser modelo de conducta. Como señala Lavrin, una mujer *femenina* debía ser encantadora, fina, delicada y abnegada. Lo interesante es que todas estas “cualidades” se exacerban para el caso de las profesoras, y en especial para las parvularias, pues en ellas el binomio madre-hijo también se enfatiza mediante el currículo con el que fueron formadas, lo que establece el vínculo con otro de los objetivos centrales de esta investigación, que se focalizó en analizar los programas de formación del profesorado de educación parvularia desde una perspectiva de género.

En los diferentes planes de formación, ya sea el de 1906, 1944 o los de la década del 50', se evidencia el predominio de materias destinadas al cuidado del infante, tales como higiene y puericultura. Además de cursos metodológicos, según la corriente más influyente del momento y por último, materias de psicología. En todos estos planes, observamos un predominio de un “ideal docente”, que exagera las condiciones innatas de las mujeres para la docencia por su estrecha relación con la maternidad.

A su vez, la educación parvularia no rompe con la idea de que su labor es primeramente asistencial y secundariamente educativa, y es esta última idea, la que se corrobora en el cuarto objetivo que profundizó en las ideas pedagógicas y sociales de la educación parvularia según la voz de las maestras, pues en innumerables tribunas, las maestras manifestaron que ellas no instruyen, por tanto no son profesoras y por ende, su labor principal es educar. Un rasgo distintivo del discurso de las maestras, es que ellas se denominan educadoras, dejando de manifiesto su estado de *semiprofesión*. Pues a pesar de los estudios formales, no se consideraban profesionales del ámbito educativo. Esta diferenciación debe ser entendida dentro de la noción moderna que distingue entre educación e instrucción: la primera centrada en lo valórico y moral, mientras la segunda, en la transmisión de un saber. Las educadoras declaran que ellas no enseñan ni transmiten saberes, por lo tanto, se confinan al minusvalorado campo de la sala de clases. Esta última reflexión, no debe ser entendida como un menosprecio por su trabajo, sino por el contrario, pues existiría una especie de “sublimación” en el hecho de reconocer que las mujeres tienen la capacidad de educar a todos los sujetos sociales, más allá de los propios hijos.

A pesar de los mayores niveles de profesionalización en la educación de párvulos, las profesoras no logran deshacerse de la impronta moralizadora de su quehacer. Y lo que resulta más paradójico aún, es la relevancia del ejemplo de virtud, la influencia de su comportamiento y la exaltación del amor, el que se erige como eje central de su trabajo, el que además se perpetúa y es validado por un discurso científico mediante la psicología. La influencia de ésta en el ámbito educativo, es de larga data y aún muy vigente. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX, esta toma gran fuerza e impregna toda la formación de las

educadoras de párvulos, inundando las mallas curriculares y tomando control de éstas a través de la asignatura de “psicología del niño”.

Si la educación parvularia tiende a exaltar la idea del juego, la libertad y el desarrollo de la personalidad y autoestima en los infantes, para quienes tienen la tarea de educarlos, las nociones serán: trabajo abnegado, control y autodominio.

Asimismo, este estudio se propuso interpretar las consecuencias sociopolíticas que ha tenido la feminización del profesorado de párvulos. Sin duda, la labor desarrollada en los jardines infantiles es un trabajo exclusivamente de mujeres desde sus inicios, y contribuye a entender porqué es el nivel con menor cobertura y salarios más bajos. El Estado no ha sido ni es consistente en sus políticas sobre esta materia, pues como esta labor está en el “borde”, en “los límites” del mundo privado y público, se ha dejado a su arbitrio.

El sistema educativo fue jerárquico y asimétrico, al menos durante el siglo XX. Los hombres fueron quienes detentaron los puestos de mayor poder y prestigio, y siempre existió una distribución sexual planificada del trabajo.

El Estado destinó a las mujeres a hacerse cargo de las escuelas mixtas en las zonas rurales y a organizar los jardines, dos ámbitos del quehacer educativo que contaron con los salarios más bajos. Dicha estructura afectó no sólo a las mujeres, sino también a los hombres y a las familias. Este modelo asumió un carácter normativo, en la medida en que constituye la base sobre la cual se diseñó e implementó la legislación laboral en el capitalismo industrial. Dicha conceptualización sobre la división sexual del trabajo, corresponde a la manera más ortodoxa de entender esta división, asunto crucial para el fenómeno formativo

pues el sistema educativo, es por esencia reproductivo de costumbres y conocimientos socialmente valorados por cada constructo social en un momento determinado. Las mujeres, a pesar de encontrarse en el mundo del trabajo, estarían de igual modo reproduciendo saberes que otros producen, y en este espacio también se engendran jerarquías y divisiones que dan cuenta de relaciones desiguales entre hombres y mujeres.

Anne Perrotin (2001) destaca que ha habido grandes avances en la historia de las mujeres, campo en el que se pueden reconocer características propias del hacer de la historia. Convertir a las mujeres en sujetos de la historia, catalogar y clasificar las fuentes que hablan de la experiencia de su pasado; reconstruir sus vidas desde la complejidad y resignificar las concepciones tradicionales de su tiempo histórico, no ha sido igual para hombres y mujeres.

Esta investigación ha deseado ser un aporte en ese sentido, posándose abiertamente en la vivencia de un sujeto histórico como fueron las maestras y en especial, las profesoras de párvulos, conociendo sus planteamientos, sus acciones y su visión de la sociedad chilena en cuanto a la educación de la infancia.

Al darle espacio a la voz de las protagonistas, hemos podido ofrecer una mirada crítica y reflexiva que cuestiona la historia tradicional que habla de procesos de democratización para amplios sectores de la población, pues las variables que cruzan el desarrollo de la educación de la primera infancia y sus maestras, hace cuestionar las tradicionales periodizaciones en cuanto a los procesos de alfabetización en Chile.

Sin duda esta investigación no tuvo que sortear los obstáculos de los primeros estudios sobre historia de las mujeres en cuanto a escasez de fuentes, pues afortunadamente hoy están disponibles los periódicos de las organizaciones femeninas y las principales revistas de educación del periodo estudiado. No obstante, la principal carencia la observamos en la profundización de esos antecedentes, ya que la mirada que nos ofrecen estas fuentes formales da cuenta de una manera ligera de abordar la educación y la voz de las maestras.

El discurso público de educación -construido por hombres- se centra en los otros niveles del sistema educativo, y se nutre de las reflexiones que los expertos en educación -hombres- tenían con respecto al fenómeno.

Sylvia Cristina Yannoulas (1992), postula que la identidad femenina se ha construido discursivamente sobre la base de dos tipos de argumentación:

- 1) *Argumentación ecológica*: la cual hace referencia a la función reproductiva de la mujer, tanto a nivel biológico como social, lo cual delimita los campos de acción de las mujeres en el hogar y en relación a los hijos e hijas.
- 2) *Argumentación esencialista*: se refiere a las características atribuidas a las mujeres que conformarían una **esencia natural femenina**, entre las que se podrían mencionar la debilidad de carácter, su irracionalidad y el predominio de los afectos.

Al analizar el cómo y bajo qué concepciones se conformó la educación de párvulos en Chile, esta investigación adscribe a ambas argumentaciones planteadas por Yannoulas. La función reproductiva de la mujer en su labor de

madre–educadora demarcó las funciones de las profesoras reafirmado por una argumentación esencialista que ensalzó las cualidades de afectividad y protección como condiciones supuestamente innatas en las mujeres, y la llamada argumentación esencialista, la pudimos observar como requisito indispensable para estas educadoras, según pudimos constatar en el desarrollo de esta investigación.

En su clásico texto “*Women’s History and Gender History: Aspectos of an International Debate*” (1989), Gisela Bock plantea que la conciencia de la alteridad entre hombres y mujeres que alinean la historia de las mujeres, se complementa con una conciencia y estudio histórico de las diferencias, desigualdades y alteridad entre las propias mujeres, por ello, la historia de las mujeres sólo se puede comprender en plural. La presente investigación procuró dar cuenta de la alteridad que vivenciaron las maestras de párvulos dentro del gremio del profesorado y en relación a las otras profesoras también.

La originalidad de la historia de las mujeres no está en sus métodos sino en las preguntas que plantea y las relaciones que establece. No podemos considerar el pasado sólo en función del presente; es necesario establecer un verdadero diálogo con las mujeres del pasado, argumenta Bock, y para ello es necesario ampliar el uso de la categoría de género como algo referido sólo a aspectos culturales.

Debemos entender a las mujeres en relación a otras mujeres y hombres, pero no de manera diferenciada o separada, por ejemplo las relaciones entre patronas y sirvientas o relaciones entre maestras y alumnas. Para comprender la

íntegra implicancia del ser mujer es necesario abrir caminos para profundizar estas dicotomías buscando nuevas fuentes para historiarla.

En sus múltiples trabajos la historiadora Pilar Ballarín (2006), destaca que las profesoras son un colectivo de mujeres, quienes por primera vez, irrumpen en un espacio profesional definido como masculino y el que durante un tiempo, seguirá siendo exclusivamente masculino. Es decir, las mujeres se apropian de la transmisión pública de conocimientos que en la tradición judeocristiana occidental, fue un aspecto prohibido para las mujeres.

Para la autora española, la situación de frontera de las maestras fue el escenario propicio para que tomaran conciencia de género, de la que irán irrumpiendo las contradicciones entre el papel asignado socialmente y el que realmente vivían. Dichas contradicciones para el caso chileno, se manifiestan de manera más evidente en el profesorado de nivel secundario y universitario. Sobre la base de las fuentes consultadas, no podemos afirmar que las maestras de párvulos fueran las que liderarán las críticas a una sociedad patriarcal o bien las que terminan en el movimiento de mujeres del siglo XX, pero sí podemos afirmar que éstas se movilizaron fervientemente por la ley de jardines infantiles y fueron capaces de presionar al Estado para que aumentara el nivel de cobertura de la educación parvularia, ya que para ellas esto concernía a un asunto social clave para un sector importante de la población.

El marco de acción de las maestras de párvulos, el que como vemos está muy circunscrito a los jardines infantiles, puede ser entendido según Lavrin, porque durante las primeras décadas del XX, los Estados del continente, entendían la educación como una función social al servicio de la patria. Así, las naciones exacerbaron la idea de que la educación era una ampliación de la

maternidad, y sólo bajo estas conceptualizaciones podremos entender las exiguas objeciones contra la incorporación de las mujeres a este espacio laboral (Lavrin, 1989) y la reafirmación del mismo como un campo de acción y de pertenencia exclusivamente femenino.

Las definiciones precisas de femineidad y masculinidad constriñen los modelos de socialización que serán reafirmados por un sistema de educación jerárquico y desigual para hombres y mujeres, lo que desemboca en una división del trabajo entre los mismos durante todo el siglo XX.

Un aspecto importante de señalar, es que la base curricular sobre las que fueron formadas y socializadas las maestras parvularias, fue fuertemente diferenciado con asignaturas propias a la consideración de su sexo y al nivel en el que intervendrían: la primera infancia. Sin embargo, el curriculum de sus educandos no lo está, es decir niños y niñas, entre 3 y 6 años recibieron en teoría un currículo que no realizó diferencias entre hombres y mujeres en el llamado currículo formal, asunto que cambió radicalmente cuando pasaron a la educación primaria, el cual si establecía diferencias.

Si la educación recibida por los infantes en el transcurso del siglo XX, no se consideró objeto de intervención explícita, creemos que se debe a que en estrictos términos educacionales, no se esperaba mucho de la labor de las profesoras, pues su primera función era cuidar y asistir a niñas y niños. Así, las grandes diferencias en la educación de párvulos se producirían en el llamado currículum oculto, el cual está marcado por el habla, interacciones, juegos y uso del espacio escolar por parte de hombres y mujeres. Aspecto que en algún momento comienza a cambiar y que conforma el actual sistema educativo que está marcado

por fuertes estereotipos de género, tan bien retratados por Marina Subirats en su ya clásico libro “Rosa y Azul”.

Este estudio pretende haber profundizado en que la conceptualización de los objetivos, las tareas y las funciones de la educación, deben descansar en ideales socialmente contruidos y atendiendo a necesidades de niños y niñas, y no simplemente sobre las de un prototipo de infancia, lo que indefectiblemente nos lleva a pensar en un tipo de profesorado. Si las mujeres han sido mayoritariamente educadas para la pasividad y la aceptación de las autoridades externas, ¿es posible imaginar un sistema educativo que cuestione las tradicionales concepciones sobre la enseñanza y la autoridad? ¿Es posible generar una escuela, que desde sus primeros niveles promueva la autonomía activa y personal de la enseñanza?

Una limitante de este estudio hubiese sido el centrarse sólo en lo acontecido en la capital. Es necesario, incluir en las investigaciones sobre la educación de la mujer una dimensión comparativa. Para ello, es imprescindible desarrollar estudios de alcance nacional. A pesar de la centralización de las políticas educativas en Chile, es importante conocer los efectos de las políticas educativas, económicas y sociales sobre la educación de la mujer en todo el territorio. Para forjarse una visión más compleja del fenómeno estudiado resulta indispensable conocer el pensamiento de otros actores, ¿qué pensaron los hombres de los sectores populares de una institución encargada del cuidado y educación de sus hijos?, por ejemplo.

Las fuentes consultadas permitieron conocer el pensamiento de los hombres de élite pero no de aquellos “beneficiarios” del sistema, a excepción del

último periodo, en que sí hay testimonios de dirigentes vecinales exigiendo la promulgación de la ley pro-jardines. La falta de información en esta materia, creemos que responde al sector de donde proviene la reflexión. El indagar en cómo los hombres pensaron los influjos de estas políticas públicas que evidenciaban la acción del Estado en familias que no calzaban con el modelo ideal que se intentó conformar, es en parte legitimar una voz que nunca ha tenido espacio en la conformación de la sociedad en Chile; la voz del pueblo, de los menos favorecidos social y económicamente, pues siempre ha estado relegada a los márgenes, a los límites de la historia, porque tal como las mujeres y los niños, los pobres, los populares, no escriben la historia de Chile.

Realizar una investigación que rescata el quehacer de un grupo importante de mujeres en el sistema educativo, reconociendo aciertos y errores, favorece al reconocimiento y valoración de un cuerpo de funcionarias que, desde una particular perspectiva, ha querido contribuir al desarrollo del sistema educativo chileno en general. Asimismo, permite romper la amnesia que hoy prevalece y que enfatiza con su silencio la concepción de que la docencia es una *semiprofesión* que sólo aplica lo que otros piensan y reflexionan.

En la actualidad, las tasas de escolaridad en los diferentes países y durante los primeros años, tienen estrecha relación con las cifras de empleo femenino. No obstante, no siempre existe una relación directa entre ambas variables, sino que en cada caso, tienen una fuerte influencia los factores históricos, culturales y políticos.

Este punto es clave en el caso de la educación parvularia, pues Chile no mejorará sus niveles de cobertura mientras siga prevaleciendo una mirada

asistencialista y tradicional con respecto a la educación infantil. Para ello, es necesario desarrollar investigaciones más agudas con respecto a la educación infantil y sus profesoras; pues es imprescindible romper la dicotomía entre racionalidad y emotividad que ha impregnado a esta rama del sistema educativo. Si este nivel educativo se originó como un espacio intermedio entre el hogar y la escolarización formal de los infantes, es necesario replantearse esta vinculación que ha sido naturalizada y analizar los desafíos que implica esa relación dentro del actual sistema económico imperante.

El estado chileno asume que el jardín infantil es un “servicio” para aquellas madres trabajadoras: especialmente, obreras y empleadas, pues ellas dejan a sus hijos en el desamparo de la calle o bajo manos inexpertas, y por tanto estos niños son proclives a la vagancia, a la mal nutrición y al desarrollo de malos hábitos. De esta forma, el estado chileno estableció un discurso de castigo a la mujer trabajadora, a la vez que entregaba a sus hijos a unas condiciones mínimas en los jardines, pero con la salvedad de que tendrían la atención de una laboriosa educadora, formada para servir noble y heroicamente a esta tarea. Dichas constataciones sólo ejemplifican la perpetuidad de los estereotipos tradicionales de género asociados al ejercicio del magisterio de párvulos, pues las supuestas cualidades femeninas de cuidado, preocupación, solicitud, deferencia y esmero se atribuyen *per se* a las mujeres y, por extensión, a las maestras.

Actualmente, los jardines infantiles en Chile, independientemente del estrato económico en que se inserte, permite reconocer afiches con grandes tipografías que llaman al desarrollo del compromiso, la solidaridad, el respeto y el cuidado al medio ambiente, mientras se entremezcla con fotografías de la iconografía del mundo de *Disney*, saturado de superhéroes para los niños y de

princesas en el caso de las chicas. Todo este cuadro es coronado con la presencia de una profesora vestida con delantal verde⁴¹⁵, que en el mejor de los casos, cuenta con una *técnica en párvulos*, que le ayuda en la tarea de cuidar y asistir a niños y niñas. Demás está mencionar que es una tarea que realizan llenas de amor y entrega, a pesar de los bajos salarios y los constantes cuestionamientos a su labor por parte de una sociedad fuertemente mediatizada y muy sensibilizada al tema de abuso infantil, el que ha sido muy frecuente en este último tiempo en el país.

La labor desarrollada por estas mujeres no ha sido reconocida a cabalidad. Una mirada histórica permite dimensionar que las mujeres que partieron a principios del siglo pasado ejerciendo esas mismas funciones, es decir haciéndose cargo de la educación y crianza de niños y niñas cuyas familias ven afectados sus sistemas de vida por un modelo económico que tensiona y no permite la compatibilización de la relación vida-familia, se mantiene petrificada al paso del tiempo frente a una sociedad que ha vivenciado grandes avances en materias sociales y educacionales, pero que mantiene intacta una visión tradicional con respecto al cuidado y crianza de sus niños y niñas.

Actualmente, el estado chileno “recomienda” que niños y niñas ingresen a la educación formal a partir de los tres años y a través de dos enfoques ha explicado el beneficio de este temprano ingreso al sistema educativo. El primero de ellos, ve

⁴¹⁵ Es llamativo el uso del delantal por parte del profesorado en Chile. En general, las profesoras de párvulos utilizan uno de color verde. Las de enseñanza básica, utilizan verde o en cuadrillé. Mientras la de educación secundaria pueden llevar a cuadrillé o simplemente no usarlo. Los profesores tiene mayor libertad para el uso de éste, siendo los colores café, celeste o blanco. Este último, el más utilizado por los doctores, otro espacio de fuerte segregación laboral fácilmente distinguible por el color del uniforme.

en la educación preescolar una preparación para la escuela y el segundo, que está más vinculado a la pedagogía social, ve en este nivel un fin en sí mismo, una etapa de paso entre la vida familiar y la escolar que es imprescindible para el desarrollo del ser humano y la potenciación de sus habilidades sociales.

Estas dos corrientes se expresaron en Chile desde los inicios del sistema, pues una parte importante de los intelectuales le otorgó un fin social a la educación de niños y niñas a la vez que también se podía educar a las familias, y en especial a las madres. Si esta tarea se hacía bien, además estos estados nacientes podrían contar con buenos y futuros ciudadanos, los que estarían mejor adaptados a los requerimientos de la educación primaria.

Al finalizar esta investigación, sólo esperamos que estas páginas permitan acercarnos de manera más crítica y reflexiva a una realidad presente, que no puede ser entendida ni abordada sino no calibramos todos los factores exógenos que en ella influyen, ya que al igual que al inicio de este trabajo, consideramos que comprender la temática de la educación es fundamental para comprender las construcciones de género y el traspaso de estereotipos y legitimaciones que hacemos de los roles, ya que si deseamos construir, vivir y criar en sociedades comprometidas con la igualdad social y la equidad de género, es necesario estudiar y comprender las formas en qué las construcciones culturales de la masculinidad y feminidad afectan a hombres y mujeres y por ende, a niños y niñas.

Anexo 1: Manuscritos

Documento 1: Leopoldina Maluschka de Trupp. "Kindergarten, Familia y Escuela: teorías y prácticas de Educación Pre-Escolar. Importancia del juego infantil. Primer don Froebeliano. Intuiciones de los colores. N.01, Santiago de Chile, Septiembre 1935.

Prologo, por Fernando Santivan

A la señora Maluschka le cabe el honor de haber sido una de las introductoras en Chile del Sistema Froebeliano. Con una fe sin quebrantos, con una alegría de todos los momentos, ella se entregó en nuestro país a poner en práctica las teorías de educación pre-escolar del notable pedagogo Federico Fröebel.

El que haya visto alguna vez a sus hijos en manos de esas nobles y juveniles profesoras de Kindergarten no podrá menos de recordar toda su vida, como un cuadro de alegría y de inocencia, el espectáculo de un grupo de cabecitas rubias y morenas, verdadero ramillete de flores, rodeando bulliciosamente a la profesora que les sirve de guía en sus primeros juegos educativos.

Por desgracia, nuevas teorías pedagógicas, introducidas precipitadamente en nuestro suelo por hombres enamorados de lo nuevo, no por bueno sino por nuevo, han aventado de nuestra enseñanza esos encantadores jardines infantiles.

Su nueva obra, "KINDERGARTEN", hará perdurar el fruto de sus experiencias. Ojalá que penetre en el espíritu de todos los que la lean el convencimiento de que

se deben restablecer en nuestra enseñanza oficial los cursos infantiles pre-escolares, de tan positivos beneficios para nuestra infancia.

DOS PALABRAS

Al iniciar la edición del primer cuaderno de la obra “KINDERGARTEN”, dedicada a las maestras y madres de familia, séame permitido dejar constancia que no pretendo realizar con ella un trabajo literario, sino que me anima el propósito de hacer una sencilla exposición, lo más completa posible, sobre las teorías y prácticas de la educación pre-escolar.

Guiadas desde mi juventud por una natural predilección hacia los estudios pedagógicos y sociales relacionados con la infancia, he podido comprobar, a través de mis actividades con centenares de niños de todas las esferas sociales, la enorme trascendencia que tienen para la formación normal y armónica del ser humano, los cuidados que se le prodigan en su primera edad.

Un deber de lealtad hacia las futuras generaciones, obliga a padres y maestros a unir sus esfuerzos en torno a la solución de estos problemas.

Es justo reconocer, que el niño recién nacido y también aquel que vive su primer a tercer año de existencia gozan de cuidados y atenciones relativamente esmerados de parte de sus familias y de instituciones oficiales, creadas para su defensa.

Viene, después, un período (4 a 6 años) en el cual el niño manifiesta una mayor independencia, y su gran movilidad y espíritu de investigación desconciertan a los adultos y ponen muchas veces en peligro su propia salud y vida.

Es este el momento cuando el niño debe ser entregado a una guía pedagógica competente que, en constante contacto con el hogar, complete la obra de éste y ayude al niño a encauzar sus fuertes impulsos naturales.

Esta dedicada tarea es la que corresponde al Kindergarten o sección pre-escolar. No se trata aquí, como erróneamente se cree muchas veces, de dar una prematura enseñanza escolar, sino de procurar al niño un ambiente favorable a su desenvolvimiento general. Es decir, cuidar de su salud, estimularlo en la formación de buenos hábitos, personales y sociales, ejercitarlo en el correcto uso del lenguaje y poner en práctica juegos y actividades que favorezcan su desarrollo intelectual y moral.

El conjunto de estos influjos educativos está contenido en la gran obra pedagógica y psicológica de Federico Fröebel, a cuyo genio inmortal, aun no suficientemente comprendido, se debe la sublime idea de *enseñar jugando*.

Sus teorías y medios educativos, frutos de una sabia interpretación de la naturaleza del niño, constituyen una obra clásica de la pedagogía universal.

PRELIMINARES

Nuestra adaptación del sistema Froebeliano empezó en 1906 y experimentó, durante 9 años, una constante evolución nacionalizadora.

Hemos tratado de eliminar los rasgos extranjeros reemplazándolos por los netamente nacionales; de tal manera que ya en 1910 considerábamos nuestro Kindergarten nacionalizados, con un programa propio.

Con un desconocimiento absoluto de la enorme importancia de la educación pre-escolar, en los años 1913, 14 y 15, aparecieron influencias contrarias a los Kindergarten, que terminaron con la supresión de 40 de estas secciones en los liceos, cuya falta se dejó sentir hondamente.

A fines de 1914, fue suprimido también el Curso Normal de Kindergarten, en el cual se habían graduado 300 maestras, hábiles y entusiastas, que hasta hoy aprovechan con éxito los conocimientos adquiridos en el Kindergarten Modelo, se experimentaron, durante los 9 años de su funcionamiento, importantes adaptaciones y transformaciones del Sistema Froebeliano, que dejaron un verdadero Museo Pedagógico, digno de haber sido respetado.

A pesar de esta sensible destrucción de una labor final y psicológica, coronada por el éxito, las maestras tituladas en el Curso Normal, apoyadas por muchas directoras, conservaron en sus enseñanzas las sabias teorías de Fröebel, fundadas en el “verdadero desarrollo de la naturaleza humana”, y pudieron experimentar la satisfacción que, al declararse aquí la educación activa, ellas estaban perfectamente preparadas.

En el curso de los veinte años, desde 1914 al 34, solamente fueron conservados los principios del Kindergarten Froebeliano en unos pocos establecimientos educacionales, en tanto que en la generalidad de ellos se había producido una completa desorientación. Se hicieron precipitados ensayos, se utilizaron mezclas de diversos sistemas extranjeros y, por lo general, no se siguieron las ideas fundamentales.

La influencia de la aparición del Sistema Montessori había desplazado aquí como en otros países a los Kindergarten Froebelianos; pero dio, a la vez, que reflexionar, por cuanto este Método, todavía experimental, no ha podido llenar el vacío producido.

Nuestro país requiere su desarrollo pedagógico propio y las nuevas ideas traídas del extranjero deben ser adaptadas, prolija y cuidadosamente, a la conveniencia

del conjunto educacional. Chile tiene maestros muy capacitados para responder a una labor de tanta trascendencia.

IMPORTANCIA DEL JUEGO INFANTIL

Es muy sabido que, impulsado por el instinto de conservación, aparecen en el niño los movimientos. El objeto de éstos es facilitarle su desarrollo físico. Luego dichos movimientos se convierten en una actividad consciente que se dirige a un fin determinado. El cultivo de estas actividades es de mucha importancia, puesto que toda la cultura humana se forma a base de estos impulsos de la infancia (El niño pequeño es un hombre primitivo).

La expresión exterior e independiente en la cual el niño pequeño manifiesta todas las cualidades de su personalidad, es *sin duda el juego*.

Cada niño, especialmente el niño sano, juega; debe jugar, puesto que el juego es la única actividad de impulsos propios para la cual está dotado. El niño que no juega o al que se le impide el juego, pierde la característica de su edad.

El juego del niño pequeño es un constante formar, construir, transformar y analizar; una búsqueda y un hallazgo, un reconocimiento de las materias que le sirven para reproducir sus ideas, además, un observar y comparar; en resumen, un ejercicio de todas sus fuerzas intelectuales y físicas a la vez.

Por lo tanto, el juego no es un descanso para el niño, como lo es para los adultos, tampoco significa una ociosidad: el juego del niño pequeño es vida y toda vida significa para él un juego.

Los primeros juegos de los niños son a la vez sus estudios y su trabajo, y por eso, al cultivarlos en sus diversas formas, constituyen un importante factor de educación antes del período escolar.

Se ha comprobado que desde que se ha dado a la enseñanza forma de juego, su resultado ha sido más satisfactorio que cuando ella se impartía con una gravedad ajena a la vida infantil.

El juego infantil descansa sobre una base más amplia que todos los futuros estudios y actividades, puesto que el niño por medio de sus juegos aprende a conocer lo que le rodea y todo lo que le pone en contacto con el mundo exterior.

OBJETO DEL KINDERGARTEN

Algunas familias los consideran establecimientos donde los niños pasan algunas horas del día jugando y permanecen durante este tiempo protegidos de diversos peligros, a los que tanto en la calle como en la casa estarían expuestos por falta de una conveniente vigilancia, y no le reconocen a esta educación mayor trascendencia.

Otras creen que, iniciando a los niños a temprana edad en las prácticas escolares, se consigue hacer de ellos alumnos muy aprovechados, que en sus años, todavía juveniles, puedan llegar a ostentar un título universitario o tener alguna preparación para ganarse la vida. Tras esta ambición y prescindiendo en absoluto del respeto que se debe a la personalidad del niño, formulan exigencias de una enseñanza formal de ramos escolares a los pequeñuelos que acuden al Kindergarten.

Con respecto a las primeras, puede decirse que, lo que ellas creen el objeto de la educación pre-escolar es, en realidad, sólo una de sus finalidades: proteger al niño contra los malos influjos o el abandono, cuando el ambiente social en que vive es inadecuado a su desarrollo.

Con respecto a los aprendizajes escolares en el Kindergarten, es nuestro deber dar una explicación más detenida. Es de lamentar, que las personas que exigen ya al niño de 4 a 5 años el estudio de la lectura y escritura, no se den cuenta de que la adquisición de estas técnicas es una actividad completamente secundaria en comparación con los grandes problemas que presenta en esa edad su intenso desarrollo físico y la necesidad de formar sus buenos hábitos y principios morales.

La prematura enseñanza escolar, en vez de ser favorable al progreso del niño, le produce un fuerte cansancio mental y detiene su crecimiento. En cambio, sobre la base de un desenvolvimiento normal, como la procura el verdadero Kindergarten, hasta la edad de seis años, las prácticas de la lectura y escritura se adquieren en el término de unos pocos meses, con gran facilidad y entusiasmo por parte del alumno.

El verdadero objeto del Kindergarten fue definido por su fundador, Federico Fröebel, comparando al niño con una delicada plantita a la cual se deben prestar solícitos cuidados, sin violentar su crecimiento natural. Por eso, al buscar un título que interpretara el verdadero sentido de la institución pedagógica creada por él, para bien de la niñez y progreso de la humanidad, la designó con el significativo nombre de –“jardín de Niños”- “Kindergarten”.

MEDIOS EDUCATIVOS FROEBELIANOS

Cuando Fröebel visitó a Pestalozzi en la Escuela de Iverdum (Suiza), creada por este último, se quejó Pestalozzi de que sus alumnos le eran entregados muy

tarde, a la edad de 7 años, cuando tenían ya adquiridos muchos malos hábitos y, ante todo, sus cerebros carecían de cierto cultivo lógico y adolecían, en general, de grandes vacíos, en cuanto a un desenvolvimiento armónico.

Fröebel encontró en estas justas quejas de Pestalozzi el eco de sus propias convicciones y empezó a buscar la solución de este problema, partiendo de la siguiente idea fundamental:

“Como el desarrollo del hombre es continuo, debe ser también continua su educación”

Tras largas y detenidas observaciones hechas en los niños, pudo comprobar que éstos en sus juegos manifiestan espontáneamente sus aptitudes e inclinaciones, lo que le sugirió la idea de utilizar el juego infantil como *medio educativo*”.

Froebel, fundó en 1837, el primer Kindergarten y desarrolló en él los medios educativos llamados Dones y Ocupaciones. Dio forma con esto a una idea a la cual Pestalozzi no había encontrado solución: La formación de un abecedario de actividades, es decir, *proporcionar al niño elementos pedagógicos cuyo manejo produzcan en él un perfeccionamiento de la habilidad manual, el desarrollo de los sentidos y un desenvolvimiento general que lo habilite para expresar los conceptos ya adquiridos y apropiarse de nuevas experiencias.*

Documento 2: Leopoldina Maluschka. “Organización de un Kindergarten”

En este texto sin fecha de publicación la autora describe con detalle la organización de un kindergarten, desde sus aspectos arquitectónicos, materiales distribución del espacio, colores, etc., hasta la jornada con los infantes. Junto con

lo anterior Maluschka especifica cuáles son los deberes de las maestras, cuyas máximas se transcriben a continuación:

1° Dedícate con amor sincero a los niños

Sin este amor la mejor preparación, los mas profundos conocimientos, las buenas disposiciones de la Kindergartina son de mui poco provecho para los niños. La kindergartina que posee ese amor sincero hacia la niñez lleva en sí las aptitudes para desempeñar su mision con el mas feliz éxito; él le comunica el arte de saber ponerse al nivel de la niñez i de comprender su naturaleza lo que asegura a la educadora un feliz resultado en sus afanes; por consiguiente debe empeñarse en comprender los pensamientos, las ideas, los sentimientos i actividades del niño.

Pero en este empeño de colocarse al nivel de la niñez no deben traspasarse ciertos límites; la dulzura no debe ser axajerada, pues no es agradable a los niños ni provechosa para su educación.

La kindergartina debe conservar cierta autoridad para conseguir lo que se propone; pero no con terquedad ni pedanteria porque con ello se alejaria a los alumnos. Es menester, pues mantenerse en un justo termino medio i para conseguir éste necesita mucho tacto el que se adquiere dedicándose con empeño i amor a su tarea.

2° Procura ser imparcial en el trato con los niños

El corazon de la Kindergartina debe alimentar un cariño igual para todos los niños, por consiguiente no debe manifestar preferencia por ninguno, ni aun aparentemente porque nada es mas perjudicial para la formación del carácter del niño que este proceder.

Los pequeños notan con facilidad i con cierta envidia, con cierto disgusto el trato desigual e injusto de la maestra i empiezan, desde su mas tierna edad a saborear las decepciones de la vida, lo que se evita siendo igual en el trato con todos. Ademas los niños, como es mui natural, hacen ver esto a sus padres, formando así una mala atmósfera al establecimiento.

3° Confía en la bondad de la naturaleza infantil

Mas que la maestra de escuela primaria necesita la Kindergartina trabajar confiando en la bondad de los niños, pues es esta edad se dejan inclinar fácilmente al bien, puesto que la maldad no está arraigada en ellos.

Hai que distinguir al que miente del que habla con poca sinceridad. La fantasía de los niños es mui viva i su juicio no sabe distinguir lo verdadero de lo imaginario; así sucede que ellos cuentan hechos que creen verdaderos, pero que no pasan de ser sueños o simples fantasías, inventadas por ellos mismos. En esta ocasión la Kindergarterina debe mostrar al niño con prudencia que está en un error, no tratarlo como embustero, sino hacerlo distinguir lo verdadero de lo falso i así encaminarlo al conocimiento de la verdad. Este proceder conviene aun tratándose de un mentiroso verdadero, al cual se le debe dejar ver indirectamente que la mentira es mui despreciable, enseñarle por medio de cuentos, explicaciones, las funestas consecuencias de la mentira i que Dios conoce los pensamientos mas ocultos.

Aunque se tenga confianza en la bondad infantil, no se debe descuidar la vijilancia de los niños; es necesario observarlos mui perspicazmente porque en esta edad suelen cometer graves faltas contra la moral, faltas inconscientes producidas por malos ejemplos, ya por falta de cuidado en las conversaciones con otros niños especialmente si estos son grandes. No hai que imaginarse que la

niñez es ciega i sorda; por el contrario todo despierta en ellas la más viva curiosidad.

A veces suelen cometer graves faltas contra la moral por mala salud. Estas no deben corregirse abiertamente sino por medio de ocupaciones, entretenimientos que son los mejores medios para corregir tan detestables defectos; si se comprende que la causa es mala salud, lo que se debe hacer en primer lugar es mejorarla.

4° Cuida de tus modales delante de tus alumnos

Es notable la perspicacia de los niños para percibir las buenas o malas costumbres de tu maestra. Por esto la Kindergartina debe cuidar en primer lugar de su exterior; de su traje, de todo su arreglo; no debe ser jamas, descuidada en este sentido; pero debe evitar caer en el extremo opuesto. Debe ademas cuidar de no demostrar desigualdad de carácter, ni falta de dominio de sí misma: lo que un día prohíbe no debe permitirlo al día siguiente; jamas debe dejarse llevar de la ira y menos castigar corporalmente a los niños.

5° Vigila continuamente a tus alumnos para evitar que cometan faltas

Una Kindergarterina que cumple bien con su deber, jamas debe dejar solos a sus alumnos, porque la falta de vijilancia es la causa de muchas faltas que mejor es evitar que corregir.

Las conversaciones que impiden la atención que exigen los niños son mui perjudiciales; pero, si hubiese necesidad de prestar atención a una persona estraña a la clase, de ningun modo se abandonarán en absoluto a los niños, pues una maestra hábil sabrá colocarse en una posición que le permita dominar la clase.

La idea de una vigilancia constante tiene gran influjo en el comportamiento de los niños. La mirada de la maestra tiene una fuerza mágica para los alumnos, especialmente en esta edad; dominados por ella se empeñarán en hacer lo bueno o por lo menos evitarán lo malo i esto guía la voluntad a la práctica de bien, mientras que si se sienten abandonados fácilmente aprovecharán la ocasión para hacer algo que no debieran.

6° Trata de conocer la individualidad de tus alumnos i arregla, según esta los medios educativos.

Cuanto mas penetremos en el estudio de la individualidad infantil, tanto mas interesante nos parecerá.

Observando la variedad de aptitudes i fuerzas, inclinaciones i temperamentos, se siente un verdadero placer porque esa variedad constituye el movimiento, la vivacidad de la juventud.

Sólo por la observación conseguiremos la posibilidad de hacernos útiles a cada niño y podremos darle la educación mas adecuada a su individualidad.

Para hacer con mas fruto estas observaciones se recomienda a la Kindergarterina el manejo de un libro diario en el cual puede anotar todo lo que la experiencia le sugiere día por día; ya una nueva idea sugerida por la observación del influjo reciproco de los niños, ya analizando el trabajo del día, ya comparando las distintas individualidades de los distintos alumnos que educa; en resumen todos los conocimientos i experiencias pedagógicas i psicológicas que le proporcionara su educación deben quedar grabadas en ese libro;

En este mismo libro, aunque mejor seria en otro especial, debe anotar las observaciones que hace en cada niño, es decir, hacer de cada niño una

descripción física, intelectual i moral, apuntar los cambios que el alumno ha ido experimentando; con esto tendrá la Kindergarterina la posibilidad de conocerlos a fondo i de dar a cualquier persona una explicación detallada de sus alumnos; ademas profundiza sus conocimientos pedagógicos mucho mejor que con el solo estudio de libros, i adquiere la facilidad de notar a tiempo las malas inclinaciones que pueden conducir a faltas tal vez graves, aunque inconcientes.

En las colectividades de niños se observa que hai algunos, por naturaleza inclinados a dominar a otros; si estos niños son bien educados i de buenas costumbres e inclinaciones, su influjo no será perjudicial para ellos ni para sus compañeros; si, por el contrario dominar sólo por su fuerzas físicas, se pondrán groseros, iracundos, desobedientes, déspotas i harán sufrir a los demas. A estos no se les debe preferir en nada mientras no sean modestos, amables i sumisos.

Hai otros que siempre subordinan a los demas, sin atreverse a obrar por si solos; estos caracteres modestos necesitan que se les anime, reconociéndoles todo lo bueno que hacen para estimularlos a la independencia i confianza en sí mismos.

La Kindergarterina debe despertar entre sus alumnos un verdadero interes. Todos deben tomar parte en la alegría de uno i conmoverse ante sus desgracias. No se les debe permitir fijarse en los signos de pobreza ni en los defectos físicos de sus compañeros, sino para compadecerlos.

7° Tu tarea mas importante es el desarrollo i cuidado de los sentimientos morales i relijiosos de tus alumnos.

Ya en la primera edad se muestra en los niños el deseo de saber la causa de todo lo que observa. No preguntan por el objeto mismo sino por su utilidad i por la causa de todo lo que ven; lo que los predispone a recibir la enseñanza relijiosa.

Alguien ha dicho: “El hombre es de origen divino i lleva en su alma la idea de Dios por cuyo motivo comprende mas fácilmente lo grande, lo divino.

Lo mas temprano posible debe conducirse el niño a Dios i grabar en su alma pura los principios religiosos por los cuales se debe dirigir en toda su vida; porque mas tarde esta tarea no daria resultados perdurables i verdaderos.

Para dar a la inteligencia infantil una idea de Dios hai que hablarle del poder, i de la bondad del Creador. Jean Paul dice: “La naturaleza es la gran maestra que nos habla a todos i en todas las edades, en un lenguaje elocuente i verdadero del amor i poder eternos del Padre Celestial”.

Cuando se presenta una tempestad, acompañada de truenos i relámpagos, cuando observamos todos los fenómenos de la naturaleza: un cielo estrellado en una hermosa noche de luna, cuando acaece una desgracia, la muerte misma pronuncia la palabra Dios delante de tus alumnos; puede también en identicas situaciones repetirse un verso o canto relijioso adecuados los que produzcan una impresión favorable en los niños, como así mismo una carta oracion. La misma enseñanza relijiosa incluye la idea de que todos somos hijos de un Padre que está en el cielo i que ama a todos los hombres especialmente los niños.

Es mi apropiado para hacer comprender esta idea, llamar la atención sobre las relaciones del niño con sus padres hacerles notar que un padre se compadece de sus hijos, que una madre no puede olvidarlos i asi comprenderán el amor i la bondad de Dios.

Pero para conseguir todo esto lo principal es el ejemplo de la Kindergarterina. Si es verdaderamente relijiosa, el sentimiento que anima su corazon se reflejará en sus acciones i en sus palabras; si ella muestra que en las adversidades la religión la consuela i fortalece, si siempre manifiesta respeto por

las verdades religiosas, su fe i su ejemplo producirán resultados mas benéficos que sus palabras.

8° Trabaja constantemente en aumentar i profundizar tus conocimientos i educación general

La Kindergarterina debe proponerse como fin principal el perfeccionamiento de sus cualidades i conocimientos. Para obtener un éxito feliz en su trabajo es imposible perseguir un ideal sin profundo conocimiento ni tener un amor ideal a su destino sin profunda educación general. Quien se dedica con todo su corazon a su destino tiene la convicción que aunque concluidos sus estudios preparatorios con mui buen éxito está en la antesala de la ciencia i con esta idea una kindergarterina no dejará de progresar i continuar sus estudios no sólo en su ramo sino tambien en la educación general. Debe ocuparse i procurar leer las mejores obras literarias con obras científicas populares, con revistas de educación general i en especial de su ramo i aun con los diarios encontrando en todo esto nuevas ideas, ejemplos i buenos consejos, artículos de crítica, etc. i con todos estos estudios se libra del peligro de quedar estacionaria, lo que significa un retroceso seguro. Otro punto importante para conseguir el fin que se propone en su adelanto intelectual es la asociacion con sus compañeras de trabajo. Con la comunicación se aumenta el amor hacia su vocacion i el espíritu de adelanto. Mejor resultado se obtiene con la vista a otros establecimientos del mismo jénero. Se aprende con esto muchas veces arreglos mas convenientes i tambien algunas veces se notan faltas que observándolas con mas facilidad en otros se pueden evitar en su ocupación.

9° Trata con mucho tacto a todas las personas que tienen relacion directa o indirecta con tu ocupación.

En primer lugar se refiere este deber a los padres de los alumnos.

Sabemos que el Kindergarten no sólo tiene la tarea de apoyar o completar la educación de la casa, sino también influir indirectamente en la familia. Es bueno saber que idea del Kindergarten se forman los padres para evitar que se equivoquen dándoles a conocer las relaciones que tiene el Kindergarten con la casa, sus deberes i sus derechos. Para conseguir esto es recomendable preparar un prospecto en el cual la kindergarterina de una explicación de las ideas fundamentales del Kindergarten en general i de sus propias ideas acerca de los medios que quiere emplear en la educación de los niños, entregándoles a los padres en la matrícula o cuando haya ocasión.

Luego después observará que el interés de los padres por la educación de sus hijos es muy variado. Al lado de expresiones de agradecimiento i satisfacción tendrá ejemplos de ignorancia i mala comprensión. En el último caso conviene hablar en cuando sea posible con los padres e imponerlos del adelanto de sus hijos e invitarlos a tomar parte en la educación para obrar en armonía.

Puede suceder también que una madre tome tanto interés por la educación que quiera mezclarse hasta en las clases i reglamentos del Kindergarten, lo que puede traer disgustos si no se procede con mucho tacto. Si la kindergarterina es joven puede aceptar consejos de madres bien educadas, pero si se encuentra injustamente atacada puede defenderse con energía aunque sin irritarse, mostrando su empeño se dirige al bien general de los niños i no a su propio bien. De esta manera se atraerá la confianza de unos, la gratitud de otros i la buena voluntad de los que antes la atacaban. Algo peligroso es también para una kindergarterina joven las visitas, porque sabiendo que es observada puede suceder que se ponga nerviosa e insegura en su manejo o queriendo mostrar conocimientos superiores abandone la sencillez que exige el Kindergarten, de

modo que es conveniente seguir el plan con lo cual mostrará mucho mejor su competencia.

10° Un deber de administración es llevar en orden los libros necesarios.

Los principales libros son:

I El de matrícula que tiene que llevar los puntos siguientes: Nombre, edad, si es vacunado, nombre de los padres, ocupación de estos, domicilio, fecha de entrada, i salida de los niños.

II Libro de temas diarios

III El de presencia diaria

IV Inventario

Anexo 2: Leyes y decretos

Documento 1: Decreto sobre funcionamiento Sección Especial destinada a la formación del Profesorado de Enseñanza Parvularia. Ministerio de Educación Pública Santiago 25 de Septiembre 1945, N°8157. Archivo Nacional Ministerio de Educación Volumen 9377 año 1946.

República de Chile

Vistos estos antecedentes,

Decreto:

1° Autorízase el funcionamiento de una sección Especial destinada a la formación del Profesorado para la Enseñanza Parvularia, en las siguientes Escuelas Normales del país:

Escuela Normal de La Serena,

Escuela Normal N°1 de Santiago,

Escuela Normal N°2 de Santiago y

Escuela Normal del Angol

2°-Los estudios profesionales para obtener del Título de Profesores de Enseñanza Parvularia tendrán una duración de cuatro semestres

3°- Para ingresar como alumno de estos cursos se requiere estar en posesión de los siguientes requisitos:

- a) Ser del sexo femenino y hallarse en posesión de la Licencia Secundaria, o, en su defecto, haber hecho estudios equivalentes calificados por la Dirección General de Servicio;
- b) No tener más de 25 años de edad;
- c) Tener salud compatible con el ejercicio de la docencia;
- d) Poseer condiciones artísticas, especialmente en música y dibujo, y manejar regularmente un instrumento musical, como mínimo, y
- e) Someterse a un examen de admisión, de conformidad con lo dispuesto en el Reglamento respectivo de la Enseñanza Normal, y de modo especial con respecto a lo expresado en la letra anterior.-
- f) Estos cursos tendrán el siguiente plan de estudios

Primer Semestre.

A. Cultural General

- 1. Música y canto 2hs. Semanales.
- 2. Gimnasia rítmica y juegos infantiles 2hs. Semanales
- 3. Aprendizaje de instrumentos 3 Semanales
- 4. Dibujo y modelado 3 Semanales
- 5. Labores femeninas 4 Semanales
- 6. Economía doméstica 4 Semanales
- 7. Composición, declamación y dramatización infantil 2 Semanales

B. Cultura Profesional

- 1. Biología educacional 3 hrs. Semanales
- 2. Psicología general y educacional 4hs. Semanales
- 3. Principios de Educación 2 Semanales
- 4. Observación establecimiento de Enseñanza Parvularia 5hs Semanales

Segundo Semestre.

A. Cultura General:

1. Música y canto 2hs. Semanales
2. Gimnasia rítmica y Juegos infantiles 2hs. Semanales
3. Aprendizaje de instrumentos 3hs. Semanales
4. Dibujo y modelado 2hs. Semanales
5. Labores femeninas 2hs. Semanales
6. Primeros auxilios médicos y puericultura 2 Semanales
7. Economía doméstica 2 Semanales
8. Composición; Declamación y Dramatización infantil 2hrs.

B. Cultural Profesional

1. Biología educacional 2hs.
2. Psicología educacional 3hs.
3. Sociología educacional 2hs.
4. Principios de Educación 2hs.
5. Filosofía e Historia de la Educación 2hs.
6. Técnica General 6 hs.

Tercer Semestre

A. Cultura General:

1. Música y canto 2hs.
2. Gimnasia rítmica y Juegos infantiles 2hs.
3. Aprendizaje de instrumentos 2hs.
4. Dibujo y modelado 2hs.
5. Primeros auxilios médicos y puericultura 2
6. Composición; Declamación y Dramatización infantil 2hrs

B. Cultura Profesional

1. Psicología del Pre-escolar 5hs.
2. Técnica de la Especialidad 6hrs.
3. Higiene Escolar 2hs.
4. Organización y administración escolares 2hrs.

5. Práctica de la Especialidad 7hrs.

Cuarto Semestre

A. Cultura General

1. Música y canto 2hs.
2. Gimnasia rítmica y Juegos infantiles 2hs.
3. Aprendizaje de instrumentos 2hs.
4. Dibujo y modelado 2hs.
5. Labores femeninas 2hs.

B. Cultura Profesional:

1. Psicología del Pre-escolar 4hs.
2. Técnica de la Especialidad 10hrs.
3. Práctica de la Especialidad 10hrs.

5°.- Las Escuelas de Aplicación Anexas a las Normales a que se refiere el Art. 1, organizarán, a lo menos, una Sección Parvularia en la cual se pongan en práctica las orientaciones de esta enseñanza y practiquen estudiantes.

6°.- El primer semestre de funcionamiento de los mencionados Cursos tendrán carácter de prueba, y los estudiantes deberán demostrar condiciones compatibles con el ejercicio de la Enseñanza Parvularia.

7°.- Al término satisfactorio del 2° semestre, los alumnos de estos cursos elegirán tema para una Memoria de Prueba, que deberán presentar en tres ejemplares escritos a máquina a la Dirección del Establecimiento respectivo, con el fin de que, en el transcurso del último semestre de estudios, dicha Memoria sea calificada de acuerdo con las disposiciones reglamentarias vigentes.

8°.- Cumplidas las disposiciones que rigen para estos efectos (Título VI del Reglamento General de Calificaciones, Exámenes, Promociones y Graduaciones de las Escuelas Normales), los alumnos recibirán un Certificado de Licencia, el cual los habilitará para que se desempeñen en los cargos que la Dirección

General del Servicio les señale, y una Libreta de Certificaciones para los efectos señalados en los arts. 81, 82, 84 y 85 del mencionado reglamento.-

9°.- De conformidad con lo expresado en el Art. 86 del mismo Reglamento, los alumnos que hubieren cumplido con las disposiciones de los artículos anteriores del citado Título VI, podrán solicitar de la Dirección de la Escuela Normal respectiva la correspondiente petición de su título de Normalista en Educación Parvularia.-

10°.- El Título de Normalista en Educación Parvularia es indispensable para ejercer la docencia en los grados parvularios de la Enseñanza Primaria.-

Tómese razón y comuníquese.-

Por Orden del Presidente

Juan Antonio Ríos

Documento 2: Decreto que concede personalidad jurídica a la Asociación de Educadoras de Párvulos.

Ministerio de Justicia Volumen 9036.

Concede Personalidad Jurídica

Decreto N° 204.

Santiago, 29 de Diciembre 1955.

Vistos estos antecedentes, lo dispuesto en el Decreto reglamentario n° 5850, de 31 de Octubre de 1952, y con lo informado por el Consejo de Defensa Fiscal, Decreto:

1° Concédese personalidad jurídica a la Asociación Chilena de Educadoras de Párvulos, con domicilio en Santiago.

2°. Apruébense los estatutos por los cuales se ha de regir la citada Asociación en los términos de que dan constancia las escrituras públicas adjuntas, otorgadas ante el Notario de Santiago, don Carlos Bravo Gálvez, con fecha cuatro de Julio último, y ante el Notario del mismo departamento, don Ernesto Almarza Gundián, con fecha dieciséis de Diciembre de mil novecientos cincuenta y cinco, respectivamente.

Tómese razón, comuníquese y publíquese.

Tomado Razón Por orden del Contador Gral. De la República, Enero 13 de 1956.

Sub contrato Subrogante

11 de Octubre de 1955.

En lo principal solicita aprobación de Estatutos y concesión de personalidad jurídica.

“Excelentísimo Señor:

Hilda Kam-Ching Zambrano, chilena, soltera, profesora, de este domicilio, calle República 217, al Excelentísimo Señor Presidente de la República respetuosamente digo:

Un grupo de educadoras de párvulo graduadas en la Universidad de Chile, han constituido la “Asociación de Educadoras de Párvulos”.

La mencionada asociación persigue los objetivos siguientes: coordinar, difundir y prestigiar los conocimientos y la práctica de la educación del párvulo modernamente concebida; cooperar a la acción de los organismos directivos oficiales en la materia, existente en el país; incorporarse al movimiento mundial a favor de la racionalización y modernización en la construcción, organización,

administración y coordinación de los servicios que atienden al párvulo; abordar en común el estudio de las cuestiones fundamentales de orden técnico y administrativos que tengan relación con el progreso y la eficiencia de aquellas instituciones públicas y privadas que tengan que ver con la formación del párvulo en el país y estimular mutuamente a sus asociados en el perfeccionamiento de las labores a su cargo.

En la copia de la Escritura Pública que se acompaña consta: a) que en ella comparecieron las fundadoras de la corporación; b) la constitución de la corporación; c) los Estatutos por los cuales se rige y d) el poder que se me confirió para solicitar la aprobación de los Estatutos y aceptar las modificaciones que el Presidente de la República les pudiese introducir.

Para que la Asociación de Educadoras de Párvulos sea considerada Persona Jurídica debe obtener, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 546 del Código Civil, su aprobación por el Presidente de la República.

No teniendo los Estatutos de esta Asociación nada contrario al orden público, a las leyes o a las buenas costumbres, deben ser aprobados.

Por tanto, en mérito de lo expuesto y de lo establecido por el Reglamento N° 5850 de 1952 sobre Concesión de Personalidad Jurídica, ruego al Excelentísimo Señor Presidente de la República tenga a bien aprobar los Estatutos de la Asociación de Educadoras de Párvulos y concederle su respectiva Personalidad Jurídica.

Primer Otrosí: Acompaño copia autorizada de la Escritura Pública de la constitución de la Asociación.

Segundo Otrosí: Sírvese Excelentísimo Señor tener presente que confiero poder y designo abogado patrocinante en estas gestiones a doña Adriana Olguín de Baltra

domiciliada en Agustinas 1225 oficina 614 de esta ciudad, inscripción 1.472, Registro 2 y patente 0218.

Estatutos

“Asociación de Educadoras de Párvulos”

“En Santiago de Chile, a cuatro de Julio de mil novecientos cincuenta y cinco, ante mí, Carlos Bravo Gálvez, notario público de este Departamento y testigos que se nombran al final, comparece: doña HILDA KAM-CHING ZAMBRANO, chilena, soltera, profesora, domiciliada en República número doscientos diecisiete; mayor de edad a quien conozco y expone:- Que debidamente facultada para este acto, como se verá más adelante, viene en reducir a escritura pública los siguientes Estatutos:- En Santiago, a trece de Junio de mil novecientos cincuenta y cinco, se reunió la “Asociación de Educadoras de Párvulos” con asistencia de los siguientes miembros: Hilda Kam-Ching Zambrano, Alicia Navarro Álvarez, Sara Mariash Parnés, Inés Casabonne Venegas, Silvia Villarroel Poblete, Rebeca Welcher Schatz, Eliana Valladares Prieto, Teresa Boch Jaña, Alicia González Duarte, Mayo Vidal de la Cruz, Raquel Domberg Beri, Irma Flores Chernillari, Vilma Espinoza Reyes, Lea Zemelman Grunwald, Luisa Reveco Basaez, Laura Quilagayza Oxa, Gabriela Quiroz Ravello, Mimí Vilches Franulic, Lita Leopold Dinamarca, Estrella Aguad Kunkar, Delia Rojo Salinas, Anissy Haggard González, M. Vitalia Blanco Seguel, Mariana Trincado Lepe, Carmen Arredondo Asmussen, Ondina Heredia Jiménez, Nancy Huerta Donoso, Mary Muñoz León, Violeta Hermosilla Campos, Alfredina Lagomarsino Garcés, Olga Quilagayza Oxa, Nelly Caltagirone Navarro, Evelyn Gumphrey Stowhas, Teresa Anativia Rojas, Carmen Fischer Ramírez.- Actuó de Presidenta la señorita Hilda Kam-Ching Z. y expuso que convocaba a esta reunión con el objetivo de darle forma a los Estatutos de la

Asociación y obtener la personalidad jurídica. En este sentido la Asamblea acuerda aprobar los siguientes Estatutos: “Artículo Primero:- La Asociación de educadoras de párvulos graduadas en la Universidad de Chile, tendrá su sede social en esta ciudad, en el local de la Escuela de Educadoras de Párvulos y se propone:- Primero:- Coordinar, difundir, y prestigiar los conocimientos y la práctica de la educación de párvulo modernamente concebida.- Segundo;-Cooperar a la acción de los organismos directivos oficiales en la materia, existentes en el país.- Tercero:-Incorporarse al movimiento mundial a favor de la racionalización y modernización en la construcción, organización, administración y coordinación de los servicios que atienden al párvulo.- Cuarto;-Abordar en común el estudio de las cuestiones fundamentales de orden técnico y administrativo que tenga relación con el progreso y eficiencia de aquellas instituciones públicas y privadas que tengan que ver con la formación del párvulo en el país.-Quinto: Estimular mutuamente a sus asociados en el perfeccionamiento de las labores a su cargo. ARTÍCULO SEGUNDO:- Para cumplir con estos propósitos la Asociación recurrirá a los medios siguientes:- Primero:- Organizará reuniones generales anuales en Santiago, reuniones regionales en las ciudades que acuerde el Consejo, y Congresos Científicos periódicos en que se discutirán conclusiones generales sobre temas que se fijarán de antemano, y que serán desarrollados previamente por ponentes nombrados al efecto. Segundo:-Establecerá comisiones técnicas permanentes y ocasionales a las que se encomendará el estudio de los problemas que presentan las educadoras de párvulos del país.- Tercero:- Se dotará de una Biblioteca técnica y se documentará del material ilustrativo que sirva de consulta e instrucción a los técnicos del país. Cuarto:- Organizará conferencias públicas sobre educación del párvulo; visitas a establecimientos que se consideren dignos de ellas, reuniones de sus asociados residentes en una misma región, etcétera.- Quinto;-Invitar á técnicos nacionales y extranjeros cuya versada opinión pueda

ayudar a la resolución de los problemas en tabla, sea para que den conferencias, sirvan de ponentes en los congresos o simplemente, para que expongan ideas por escrito o verbalmente.- Sexto:- Publicará folletos y un periódico que dirigido por una comisión redactora, servirá para dar a conocer trabajos técnicos con firmas responsables, los informes de las comisiones, los temas tratados en las conferencias, reuniones y congresos y su correspondiente discusión, y que aborde ocasionalmente, en forma de editoriales, las opiniones de la Asociación interpretada por el Consejo o la Comisión Redactora.- Séptimo; Otorgará diplomas y distinciones a los funcionarios y servicios que sobresalgan en concursos o espontáneamente- ARTÍCULO TERCERO:- Queda expresamente excluido de las actividades de la Asociación todo acto que signifique coerción, imposición o vituperio hacia sus miembros o personas o corporaciones extrañas, sea ejerciendo presión sobre sus opiniones o sobre sus actividades como funcionarios oficiales o privados.- La expresión de las opiniones de la Asociación se hará siempre en forma general y jamás con referencia concreta a un caso determinado.- ARTÍCULO CUARTO:- Congresos y Reuniones Generales.- En los Congresos Generales se fijará la fecha precisa y los temas que han de ser abordados en el próximo Congreso y cuyos ponentes serán designados por el Consejo.- ARTÍCULO QUINTO.- En las reuniones Generales anuales se desarrollarán temas que traten de problemas de actualidad y sugerencias de los asociados respecto a los medios a que habría que recurrir para satisfacer mejor los fines de la Asociación.- En el año en que funcione un Congreso, estas reuniones se refundirán con él. Con ocasión de ellas de los Congresos Generales se organizarán visitas, exposiciones y todos aquellos medios que ayuden a ilustrar a los presentes y a desarrollar la amistad, la armonía y la cordialidad entre las educadoras de párvulos y profesionales vinculados a su profesión.- ARTÍCULO SEXTO:- Una vez al año se celebrará una Asamblea General de miembros activos

con el objeto de que reciban cuenta de la marcha de la Asociación, del movimiento de fondos y de elegir las personas que constituirán el Consejo encargado de la administración y dirección de la Asociación.- La Asamblea celebrará sesión con el número de miembros que asista. ARTÍCULO SEPTIMO:- Consejo:-Constituirá el Consejo, el Directorio de la Asociación formado por un Presidente, un Vice-Presidente, un Secretario, un Pro-Secretario, un Tesorero, un Pro-tesorero y vocales, cuyo número y funciones fijará el Consejo saliente.- Las atribuciones del Consejo son: Primero:- Constituirse, eligiendo en su primera sesión el Directorio de la Asociación.- Segundo:-Asumir la dirección y administración de la Asociación en el sentido señalado en el artículo segundo.- No podrá, sin embargo, modificar los Estatutos.- Tercero:- Organizar los próximos Congresos y reuniones Generales pudiendo delegar en una Comisión sus respectivas facultades que a este objeto tiendan.- Cuarto:- Organizar las reuniones y comisiones a que se refiere el artículo segundo número dos y a tender la marcha de la institución conforme al programa señalado en el artículo segundo.- Quinto: - Citar en la debida oportunidad a la Asamblea anual de miembros activos.-Sexto: -Supervigilar el funcionamiento de las comisiones técnicas para que lleven a feliz término y con la oportunidad debida los estudios que se les haya encomendado, y nombrar reemplazantes y comisiones subsidiarias cuando lo estimen conveniente.- Séptimo:-Organizar y dirigir las oficinas de informaciones y documentación y otras que se crearen.- Octavo: Fijar el presupuesto anual de la Asociación, dando anualmente cuenta de estas inversiones en el periodo de la Asociación y en la Asamblea de miembros activos.- Noveno:- Dictar los reglamentos necesarios para el mejor servicio y funcionamiento de los organismos creados para llenar los objetivos de la Asociación.- Decimo:- Fijar la lista básica de los técnicos que han de formar las comisiones técnicas permanentes. Undécimo:-Fijar cuotas extraordinarias si fuere necesario y el monto de ellas, para poder concurrir a los Congresos.- ARTÍCULO

OCTAVO:- La mesa directiva presidirá los Congresos, Reuniones Generales y Asambleas de miembros activos.- ARTÍCULO NOVENO:-Miembros de la Asociación.- Se compondrá de miembros activos, cooperadores y honorarios: Primero:-Serán miembros activos: las educadoras de párvulos graduadas en la Universidad de Chile, que solicitan su ingreso, paguen las cuotas correspondientes y se comprometan a cumplir los acuerdos adoptados con anterioridad a su ingreso.-Segundo:- Serán socios cooperadores:-a)las corporaciones, instituciones y establecimiento que atienden al párvulo en Chile.- Serán representados en las Asambleas por su jefes o por un delegado, pero sus miembros individualmente no serán considerados como asociados; b)Las personas que sin ser miembros de la Asociación Chilena de Párvulos se inscriban para formar parte de los Congresos, Reuniones Generales o Regionales, se considerarán miembros cooperadores durante un año y tendrán derecho a recibir las revistas y publicaciones de la Asociación.- ARTÍCULO DECIMO:- Exclusión de miembros:- Quedará excluido de la lista de miembros de la Asociación y perderá su derecho a hacerlo en el futuro el que, a juicio del Consejo, no haya guardado en público, en la Reuniones Generales o Congresos, la compostura necesaria a la buena armonía y al respeto mutuo que se deben entre sí sus miembros.- ARTÍCULO UNDECIMO:- Miembros honorarios.- El Consejo, en mérito de servicios eminentes prestados a las instituciones que atienden al párvulo, sean públicas o privadas, o a la Asociación, podrá designar miembros honorarios.- Los miembros de este Comité de Honor, tendrán todas las prerrogativas de los miembros de la Asociación y no pagarán cuotas.- ARTÍCULO DUODECIMO:- Fondos:- La Asociación para cumplir el plan de trabajo esbozado en el artículo segundo, contará con fondos que reunirá por: Primero:- Cuotas de los miembros activos individuales: a)La cuota anual de un miembro activo individual será equivalente al dos por ciento del sueldo vital mensual que se fije para Santiago,

pagadero por semestres; b) La cuota anual de socio cooperador será voluntaria pero no inferior a la de los socios activos.- Segundo:- Donaciones y legados:- Tercero:- Subvenciones:- Cuarto:- Otros aportes y recurso para reunir fondos.-

ARTÍCULO DECIMO TERCERO:- Disolución de la Asociación.- Al disolverse la Asociación, los bienes pasarán en custodia, a la Escuela de Educadoras de Párvulos de la Universidad de Chile, mientras se constituye otra agrupación de Egresadas de esta Escuela, similar a la presente.-

ARTÍCULO DECIMO CUARTO:- Modificación de los Estatutos:- Los presentes Estatutos sólo podrá modificarse por la Asamblea General de Miembros Activos a los cuales se le enviará oportunamente las modificaciones que se pretendan hacer.- Estas modificaciones serán propuestas a la Asamblea de miembros activos por el Consejo, o por indicación del cincuenta por ciento de los miembros. Para que cada enmienda sea aprobada se requiere que tenga a su favor los dos tercios de los asistentes.

ARTÍCULO TRANSITORIO.- La Asociación acuerda elegir:-

Presidente: Hilda Kam-Ching Zambrano, Vice-Presidente: Alicia Navarro Alvares; Secretaria: Sara Mariash Parnés; Pro-Secretaria: Inés Casabonne Venegas; Tesorera: Silvia Villarroel Poblete; Pro-Tesorera: Raquel Domberg Beri y las siguientes vocales:- Eliana Valladares Prieto, Mayo Vidal de la Cruz, Teresa Boch Jaña, Alicia González Duarte, Rebeca Welcher Schatz.- Este directorio durará en sus funciones hasta Julio de mil novecientos cincuenta y seis, fecha en que se procederá a la elección del nuevo Directorio en la forma expresada en los Estatutos.- Se autoriza a la Presidenta de la Asociación señorita Hilda Kam-Ching Zambrano, para reducir a escritura pública los presentes estatutos sin esperar especial aprobación, y para requerir de las autoridades que corresponda la aprobación de los mencionados Estatutos y recabar la personalidad jurídica correspondiente.- Igualmente, queda autorizada la señorita Presidente para aceptar las modificaciones que el Supremo Gobierno sugiera a los Estatutos

aprobados. Hilda Kam-Ching Zambrano c. 568235-Stgo.-Presidente, Sara Mariash Parnés c-3287085-Stgo. Secretaria, Alicia Navarro A.- c-3067542-Stgo. Vice-Presidente- Inés Casabonne V C-3313250 Stgo.-Pro Secretaria Vi Silvia Villarroel P.- C-10990-Peñaflor.- Tesorera: R Domberg C-3519494-Stgo.- Pro Tesorera Rebeca Welcher S. C-3156814-Satgo. E. Valladares P.-c-2631734-Stgo.- Teresa Boch J.-C-40021-Rengo. Alicia González D.- C-24584-San Antonio.-Mayo Vidal de la C.C-42785 Melipilla.-I. Flores Ch. C-1929205-Stgo.- Nelly Caltagirone N.-C-3286983-Stgo.- Lea Zemelman G.- C-3183340-Stgo.- Violeta Hermosilla C.-C-1954263-Stgo.-N. Huerta D.-C-3556923-Stgo. Ondina Heredia J. C-3181339-Stgo.-A. Arredondo A.-C-83764-San Bdo.-Flores Blanca S.-C-2957427-Stgo.- Vitalia Blanco S. -C-99357-Temuco.- Anissy Hagar.-C-2931664-Stgo.-Estrella Aguad K.-C-43111-Stgo.-Lita Leopold.-C-3095780-Stgo.- Mimí Vilches F. -C-64747-San Bdo.-Luisa Rebeco B.-C-2551151-Stgo.-Laura Quilayza. C-2998731-Stgo.- E. Gumphrey.-C- 3101476-Stgo.- Vilma Espinoza R. C-54131-Stgo.- Mary Muñoz León.-C-1854878-Stgo.-Carmen Fischer R.-C-2744056-Stgo.-A. Lagomarsino G.-C-1417537-Stgo.-G. Quiroz R.-C-1821396-Stgo.- O. Quilayza O. -C-2832768-Stgo.-T. Anativia R.-C-2637630-Stgo.-Delia Rojo S.-C-810595-stgo.-Mariana Trincado Lepe.-C-2796158-Stgo. Conforme con su original que rola de fojas uno a once del Libro de Actas respectivos que se ha tenido a la vista.- En comprobante firman con los testigos doña Amelia Villalón y don Alejandro Retamal.- Se pagó doce pesos por impuesto fiscal, el de abogado y el notarial y se dio copia. Doy fe.-Hilda Kam.Ching.C-568235- Stgo.-A. Villalón V.-A. Retamal Mendoza.- Carlos Bravo Galvez.- Entre líneas “en “ vale.

Paso ante mí: Firmo y Sello esta primer copia.

Documento 3: Reglamento de La Ley 17.301, Que Crea La Junta Nacional De Jardines Infantiles, Santiago, 26 de Junio de 1971.-

Hoy se decretó lo que sigue: Núm. 1.574.- Vistos: Lo dispuesto en la ley 17.301, especialmente en sus artículos 7°. Inciso 3°, 9°. letra g), ley 17.416 artículo 107°. y la facultad que me confiere el artículo 72 N°. 2 de la Constitución Política del Estado,

Decreto:

El siguiente será el texto del Reglamento orgánico de la ley 17.301 que crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

TITULO PRIMERO: Naturaleza y objeto de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Artículo 1°.: La Junta Nacional de Jardines Infantiles es una Corporación de derecho público, funcionalmente descentralizada, autónoma, que se relaciona con los poderes públicos a través del Ministerio de Educación Pública, que tendrá a su cargo la creación, planificación, promoción, estímulo, coordinación y supervigilancia tanto de la organización como del funcionamiento de los jardines infantiles.

Su domicilio será la ciudad de Santiago, sin perjuicio de los domicilios especiales que pueda establecer de acuerdo con el Consejo Nacional.

Artículo 2°.: En su carácter de organismo coordinador de la atención integral del párvulo, la Junta Nacional de Jardines Infantiles mantendrá relación permanente con las Instituciones Fiscales, Semifiscales, autónomas y del sector privado que atiendan al párvulo a nivel nacional, regional o local y fijará la política integral que se aplicará en los diferentes niveles de la atención del párvulo en todo el país.

Artículo 3°: La Junta realizará su tarea de promoción y estímulo de los jardines infantiles:

1°. Directamente, mediante la creación, apertura y puesta en marcha de establecimientos destinados a jardines infantiles que administrará por sí misma.

2°. Mediante aportes, en dinero o especies, a Instituciones Públicas que creen o mantengan Jardines Infantiles y/o a Instituciones Privadas, sin fin de lucro, cuya finalidad sea atender integralmente a niños en edad preescolar.

3°. Mediante convenios directos que celebre con Instituciones. Empresas o establecimientos que se encuentren en el caso del artículo 29° de la ley, y 4°. Mediante convenios con Instituciones públicas y/o privadas para que faciliten servicios o prestaciones a los jardines infantiles.

Artículo 4°.: Sin perjuicio de las atribuciones que la Constitución Política del Estado entrega a la Superintendencia de Educación Pública, la supervigilancia de la organización y funcionamiento de los jardines infantiles públicos y/o privados corresponderá a la Junta Nacional de Jardines Infantiles y comprenderá aspectos tales como:

a) Evaluación:

- 1) De los planes y programas a nivel de párvulos, padres o tutores y comunidad.
 - 2) Del cumplimiento de las disposiciones de la Ley de Jardines Infantiles, de este Reglamento, de las normas que en uso de sus facultades imparta la Junta Nacional de Jardines Infantiles y de los Reglamentos del Jardín Infantil.
 - 3) De la idoneidad profesional del personal de los jardines infantiles.
- b) Petición de informes sobre asistencia, funcionamiento y otros que estime conveniente.

c) Visitas inspectivas y de supervisión por parte de autoridades de la Junta Nacional.

TITULO SEGUNDO: Organización, Administración y Atribuciones de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Párrafo primero: Estructura

Artículo 5°: La Junta Nacional de Jardines Infantiles estará integrada por el Consejo Nacional, el Comité Técnico y la Vicepresidencia Ejecutiva.

Además tomarán parte de ella las Delegaciones Provinciales o locales y los Departamentos y Secciones que se crean en el Título Sexto del presente Reglamento.

Párrafo segundo: Consejo Nacional.

Artículo 6º: El Consejo Nacional estará compuesto por los miembros siguientes:

- a) El Ministro de Educación Pública.
- b) El Vicepresidente Ejecutivo.
- c) Un Representante del Presidente de la República.
- d) Un Representante del Ministerio del Trabajo y Previsión Social.
- e) Un Representante del Ministerio de Salud Pública.
- f) El Superintendente de Educación Pública o su representante.
- g) El Director de Educación Primaria y Normal o su representante.
- h) El Director de Planificación y Equipamiento Comunitario del Ministerio de la Vivienda y Urbanismo o su representante.
- i) El Presidente de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos o su representante.
- j) Un representante del Consejo Nacional de Menores.
- k) Un representante de la Confederación Nacional de Centros de Madres.
- l) Un representante de la Confederación Nacional de Juntas de Vecinos.
- m) Un representante de la Asociación Chilena de Educadoras de Párvulos.

Los representantes de las letras j), k), l) y m), serán designados por el Presidente de la República a propuesta en terna de las respectivas organizaciones.

Artículo 7.o: Los Consejeros a que se refieren las letras f), g), h) e i) del artículo anterior deberán comunicar a la Junta Nacional de Jardines Infantiles, con la debida anticipación, la designación de un representante ante ella, en caso de que no concurrieren personalmente.

Artículo 8.o: El Presidente de la República designará directamente a los miembros del Consejo Nacional señalados en las letras j), k), l) y m) del artículo 6.o del

Reglamento, cuando las personas propuestas no reunieren los requisitos exigidos en el Art. 21.o de este Reglamento o cuando las ternas no fueren presentadas dentro del plazo que el artículo 20.o de este Reglamento contempla.

Artículo 9.o: Son atribuciones del Consejo Nacional:

a) Aprobar el plan de trabajo a propuesta del Comité Técnico.

Dicho plan deberá ser aprobado por el Consejo Nacional en el mes de Marzo y comprenderá las labores que se desarrollarán durante el año a que se refiere el plan. El Consejo podrá introducir las modificaciones que estime conveniente, con el voto conforme de la simple mayoría de los miembros asistentes a Sesión.

Se entenderá aprobado este plan de trabajo si el Consejo no reúne el quórum legal para sesionar en segunda citación.

b) Fiscalizar la marcha de la Institución.

Para tal efecto, el Consejo Nacional podrá adoptar todas las medidas que estime necesarias tales como crear comisiones especiales, solicitar informes a los departamentos, secciones, delegaciones provinciales o locales sobre la marcha de sus actividades.

c) Proponer al Presidente en el mes de Octubre la Planta del Personal Técnico y Administrativo para el año siguiente.

En la Planta Directiva, Profesional y Técnica habrá un escalafón especial para los profesionales que sirvan como funcionarios de la Junta Nacional, en las categorías que en ella se contemplan.

d) Aprobar el presupuesto anual a propuesta del Vicepresidente Ejecutivo, en el mes de Enero

e) Pronunciarse sobre la Memoria anual, que le somete el Vicepresidente

f) Promover la colaboración de los miembros de la comunidad mediante la prestación de un servicio del trabajo parvulario voluntario.

Para este efecto la Junta podrá celebrar convenios con las organizaciones comunitarias recogidas por la ley 16.880 y todas aquellas otras que en alguna

forma, presten servicios gratuitos a la comunidad.

Este servicio parvulario de la comunidad deberá ser:

1°. Voluntario

2°. Gratuito, y

3°. Referirse a funciones que no requieran un conocimiento profesional o técnico especializado.

La prestación del Servicio Voluntario se sujetará a las normas de procedimiento y capacitación que, en cada caso, se señalen en el respectivo convenio

g) Aprobar la reglamentación interna de la Junta. El Vicepresidente Ejecutivo someterá a la aprobación del Consejo Nacional los reglamentos internos que sean necesarios para asegurar el mejor funcionamiento de este Organismo. Estos Reglamentos Internos fijarán además las normas para aplicación de materias tales como las señaladas en los artículos N°s. 32 y 33 de este Reglamento y 42 de la ley.

Cualquier modificación de los reglamentos internos de la Junta requerirá el voto favorable de los dos tercios de los miembros de Consejo que estén presentes en la Sesión. Para su aprobación o modificación será menester además, el acuerdo favorable de los organismos y/o instituciones que concurrieren a la prestación de servicio, en los casos a que se refieren los artículos 32 y 33 de este Reglamento y 42 de la ley.

Los Reglamentos Internos revestirán en forma de resoluciones del Vicepresidente Ejecutivo y estarán sujetos al trámite de Toma de Razón por la Contraloría General de la República.

Crear las delegaciones provinciales o locales, a medida que las necesidades del Servicio así lo exijan.

- i) Aprobar los actos que celebre la Junta Nacional conforme a los números 2 y 3 del Art. 3.o de este Reglamento.
- j) Las demás que las leyes y Reglamentos le encomienden.

Artículo 10.o: El funcionamiento del Consejo Nacional se regirá por un Reglamento Interno dictado por el Vicepresidente Ejecutivo con aprobación del propio Consejo Nacional y sujeto al trámite de toma de razón.

Párrafo tercero: Comité Técnico.

Artículo 11.o: El Comité Técnico estará integrado por los miembros que se indican:

- a) El Vicepresidente Ejecutivo
- b) Una educadora de Párvulo
- c) Un Médico Pediatra
- d) Un Psicólogo especialista en Psicología del niño
- e) Un Asistente Social
- f) Los Jefes de Departamento que se creen en la Junta

Los integrantes de las letras b), c), d) y e) serán designados por el Presidente de la República a propuesta en terna de los respectivos Colegios Profesionales.

Estas ternas para la designación de los miembros a que se refieren las letras b), c), d) y e) deberán elevarse al Presidente de la República en el mes de Diciembre del año anterior a aquél en que terminen su mandato. Si ellas no fueren presentadas dentro de este plazo, el Presidente de la República designará libremente a esos miembros.

Artículo 12.o: Son funciones del Comité Técnico:

- a) Estudiar y proponer al Vicepresidente Ejecutivo las normas sobre orientación, evaluación y supervisión del Servicio.

- b) Elaborar y proponer al Consejo Nacional, el plan de trabajo de la Institución que deberá ser presentado a dicho Consejo en el curso del mes de Diciembre del año anterior a su vigencia.
- c) Preparar a petición del Vicepresidente Ejecutivo estudios e informes tanto de carácter general como de temas específicos, relacionados con el Servicio, o con el sistema parvulario.
- d) Las demás que las leyes y Reglamentos le encomienden.

Artículo 13.o: El Comité Técnico sesionará semanalmente presidido por el Vicepresidente Ejecutivo, y sus acuerdos se adoptarán por simple mayoría de los miembros asistentes.

En caso de ausencia del Vicepresidente Ejecutivo presidirá su subrogante legal.

Párrafo cuarto: Vicepresidente Ejecutivo

Artículo 14.o: El Vicepresidente Ejecutivo tendrá a su cargo la dirección administrativa de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, con el carácter de funcionario de la exclusiva confianza del Presidente de la República.

Artículo 15.o: Para ser designado Vicepresidente Ejecutivo se requerirá:

- a) Título Profesional de Educador de Párvulos, Maestro Parvulario, Profesor, Asistente Social, Médico o Psicólogo.
- b) Estar en posesión del título cinco años a lo menos.

Artículo 16.o: El sueldo del Vicepresidente Ejecutivo no podrá ser superior al del Subsecretario de Educación Pública.

Artículo 17.o: La subrogación del Vicepresidente se efectuará en la forma a que se refiere el Art. 63.o del presente Reglamento.

Artículo 18.o: Corresponderá al Vicepresidente Ejecutivo, especialmente:

- a) Representar legal, judicial y extrajudicialmente a la Junta Nacional.
- b) Convocar al Consejo Nacional a petición del Presidente, a propia iniciativa o a petición de un tercio de sus miembros.
- c) Presidir el Comité Técnico.
- d) Presidir el Consejo Nacional en ausencia del Ministro de Educación Pública.
- e) Ejecutar y supervisar el plan de trabajo de la Junta aprobado por el Consejo Nacional.
- f) Proponer el presupuesto de la Junta, al Consejo Nacional para su aprobación en los plazos señalados en la letra d) del artículo 9.o de este Reglamento.
- g) Presentar la Memoria Anual al Consejo Nacional para su pronunciamiento.
- h) Crear y organizar los departamentos y secciones que considere necesario para la buena marcha de la Junta Nacional, designando el personal correspondiente, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 6.o del D.F.L. 2.608, de 1970.
- i) Elaborar los informes que le sean solicitados por el Consejo Nacional.
- i) Dar cumplimiento a los acuerdos del Consejo Nacional.
- j) Adquisición de los bienes y servicios para la instalación y funcionamiento del Servicio.
- k) En general todas aquellas funciones que la ley, al reglamento o los acuerdos del Consejo Nacional le encomienden.

Párrafo quinto: Delegaciones Provinciales o locales

Artículo 19.o: Las Delegaciones Provinciales o locales tendrán principalmente carácter técnico, y su creación que se hará a medida que las necesidades del Servicio así lo requieran, formarán parte del plan de trabajo anual de la Institución. Su estructura interna, funciones y la participación de la comunidad se determinará en un reglamento interno de la Institución sujeto a la aprobación del Consejo.

Párrafo sexto: Normas Generales de funcionamiento

Artículo 20.o: Los miembros del Consejo Nacional y del Comité Técnico que no lo sean por derecho propio, durarán 3 años, en sus cargos pudiendo ser

reelegidos.

Las ternas para la designación de los miembros a que se refieren las letras j), k), l) y m) del Art. 6.o, del reglamento, deberán elevarse al Presidente de la República en el mes de Diciembre del año anterior a aquel en que termine su mandato. Si ellas no fueren presentadas dentro de este plazo, el Presidente de la República designará libremente a esos representantes.

Artículo 21.o: La designación o elección de miembros representantes del Consejo Nacional y del Comité Técnico, no podrá recaer en personas que hayan sido condenadas o se encuentren actualmente procesadas por delito que merezca pena aflictiva.

Artículo 22.o: Los actos o contratos que celebre la Junta Nacional de Jardines Infantiles estarán exentos de todo impuesto fiscal o municipal, como asimismo, de los establecidos en la Ley de Timbres, Estampillas y Papel Sellado y en la ley N.o 12.120.

Artículo 23.o: Los bienes de la Junta Nacional de Jardines Infantiles son inembargables.

Artículo 24.o: Cuando la Junta Nacional de Jardines Infantiles realice importaciones el Banco Central de Chile calificará para los efectos de la aplicación del artículo 2.o, de la ley 16.768, la circunstancia de que las importaciones respectivas correspondan al estricto cumplimiento de las finalidades que la ley o el reglamento le asignen.

Artículo 25.o: Las adquisiciones necesarias para el cumplimiento de sus fines las efectuará la Junta Nacional directamente o a través de las Delegaciones Provinciales o locales, donde lo estime más conveniente de acuerdo a las

cotizaciones efectuadas, sin perjuicio de que, en casos determinados la Junta Nacional establezca un procedimiento especial para tales adquisiciones.

Artículo 26.o: Las Instituciones a que se refiere el N°. 2 del Art. 3°. de este Reglamento, que desean acogerse al sistema de aportes que en el se establecen, deberán presentar anualmente a la Junta Nacional de Jardines Infantiles, hasta el día 30 de Octubre de cada año, una solicitud escrita en que fundamenten su petición, acompañada de todos los antecedentes pertinentes.

La solicitud previo informe del Comité Técnico, será calificado por el Consejo Nacional, en Sesión Ordinaria, el que requerirá la simple mayoría de los votos de los Consejeros presentes en la Sesión para aprobarla.

En todo caso, los aportes regirán a partir del 1.o de Enero del año siguiente.

Artículo 27.o: Las Instituciones, empresas o establecimientos que deseen acogerse al sistema establecido en el N.o 3 del Art. 3.o de este reglamento, se sujetarán a las mismas normas señaladas en el artículo anterior.

Artículo 28.o: Las cosas fungibles que la Junta Nacional de Jardines Infantiles aporta a Instituciones, empresas o establecimientos a virtud de lo dispuesto en el número 2 y 3 del artículo 3.o de este reglamento, lo serán en dominio.

El aporte de las cosas no fungibles se hará en usufructo, por el término que señale en cada caso.

TITULO TERCERO: Los Jardines Infantiles

Párrafo primero: Conceptos y Objetivos

Artículo 29.o: Los Jardines Infantiles, para los efectos de este reglamento, es todo establecimiento que reciba niños durante el día, hasta la edad de su ingreso a la Educación General Básica y les proporcione atención integral que comprenda

alimentación adecuada, educación correspondiente a su edad y atención médico dental.

Artículo 30.o: Por alimentación adecuada se entenderá aquella que entregue al niño los elementos nutritivos y alimenticios indispensables para su óptimo desarrollo, de acuerdo a las normas nacionales o internacionales de salud.

Artículo 31.o: Educación correspondiente a su edad, es aquella destinada a dirigir el proceso desarrollo y crecimiento, a través de una formación armónica de los distintos aspectos de su personalidad biológico-psicológica y social promoviendo la adquisición de conducta, hábitos, actitudes, habilidades, destrezas, conocimientos y juicios de valor de acuerdo a las diferencias individuales y a las necesidades y aspiraciones sociales, dentro del contexto de las grandes orientaciones y propósito del sistema nacional de educación, establecidos por el Ministerio de Educación Pública.

Artículo 32.o: La atención médico sanitaria de los párvulos será gratuita y sus modalidades se establecerán en un reglamento interno de la Junta, que coordinará ese aspecto de la prestación de servicios de los jardines infantiles, con el Servicio Nacional de Salud y el Servicio Médico de Empleados.

Artículo 33.o- Igual coordinación se establecerá en el reglamento interno de la Junta con el Servicio Nacional de Salud y el Servicio Médico Nacional de Empleados a fin de proporcionar la leche y los alimentos terapéuticos que corresponde entregar a los párvulos de acuerdo con el concepto señalado en el Art. 30.o.

Artículo 34.o: El Jardín Infantil desarrollará funciones de extensión hacia la comunidad, las que de preferencia tenderán a desarrollar en ella una mayor comprensión de las necesidades del párvulo y de las condiciones indispensables para su óptimo desarrollo, tales como, organización de Centro de Padres, Clubes

de amigos, Juveniles, charlas, proyecciones y otras que están relacionadas con aspectos culturales significativos.

Artículo 35°: Para los efectos de la ley y de este Reglamento sobre Jardines Infantiles, son Educadores de Párvulos:

- a) Los Educadores de Párvulos titulados en las Universidades.
- b) Las Normalistas con mención en Educación de Párvulos y los Profesores Parvularios o Maestros Parvularios.

Párrafo segundo: Normas Generales de funcionamiento

Artículo 36°: En los Jardines Infantiles se atenderán párvulos que sean llevados voluntariamente por sus padres o tutores.

Artículo 37°: Para la adecuada satisfacción de las necesidades en las distintas etapas de su desarrollo, en los jardines infantiles existirán los siguientes niveles de atención: 0 a 2 años (nivel de sala cuna) 2 a 4 (nivel medio) 4 años hasta la edad de su ingreso a la Educación General Básica (nivel de transición).

Artículo 38°.: Para el ingreso de los niños a los jardines infantiles la Junta Nacional de Jardines Infantiles, podrá establecer un criterio de prioridades considerando, en opción preferencial, aquellos párvulos que se encuentren en circunstancias anómalas, tales como: niños que sufren abandono físico y/o psíquico total o parcial; niños cuya madre o la persona que los tuviera a su cargo trabaje; niños cuyo hogar o el medio en que viven no les ofrece las condiciones mínimas que aseguren su normal desarrollo psicofísico y/o moral ni tampoco una estimulación cultural positiva; niños cuyas familias se enfrentan a problemas de tipo económico graves y carecen de recursos para atenderlos adecuadamente.

Artículo 39°.: Los Jardines Infantiles estarán a cargo de Educadores de Párvulos quienes prestarán la atención educacional con la colaboración de Auxiliares debidamente preparados para ello y de miembros de la comunidad a través del

Servicio del Trabajo Parvulario Voluntario que se crea en la letra f) del Art. 9°. del Reglamento.

Los Jardines Infantiles privados deberán asimismo ser dirigidos por Educadores de Párvulos.

Sólo en el caso de no existir Educador de Párvulos en número suficiente para atender la totalidad de los jardines infantiles la Junta Nacional podrá entregar o autorizar, que se dé la Dirección de un jardín infantil a un profesor primario.

Artículo 40°: Los Jardines Infantiles funcionarán preferentemente en jornada completa. Sin embargo, podrá prolongarse la jornada mediante el sistema de turnos o prestarse atención en el sistema de media jornada o alterna, de acuerdo con las necesidades de la comunidad en la que se preste el servicio.

Artículo 41°: Los jardines infantiles permanecerán abiertos, preferentemente 11 meses en el año. Sin embargo, la Junta Nacional podrá tomar medidas adecuadas para prolongar o acortar y/o establecer turnos de atención al párvulo, según fuesen las necesidades de la comunidad en la que preste el servicio.

Artículo 42°: Los locales en que funcionen los jardines infantiles deberán contar, según el nivel de párvulos que atiendan, con el equipamiento necesario para su adecuado funcionamiento.

La Junta Nacional en un Reglamento Interno determinará las normas mínimas y definitivas sobre construcciones y equipamiento a que deberán sujetarse los jardines infantiles, las que se referirán a aspectos tales como:

- a) Construcciones: tipos, requisitos técnicos y normas generales de funcionamiento.
- b) Personal: con la indicación del número de funcionarios técnicos y auxiliares y de servicio por párvulo.

- c) Mobiliario como sillas, mesas, armarios, estantes y otros.
- d) Menaje: elementos para la preparación, conservación, distribución y consumo de los alimentos.
- e) Vestuario: requerido para el funcionamiento del jardín infantil, como sábanas, toallas, manteles, paños de cocina y otros.
- f) Y otras que señale la Junta Nacional.

TITULO CUARTO: Construcción de Jardines Infantiles y transformación de salas cunas

Artículo 43°.: Al formular el plan de creación de jardines infantiles a nivel nacional y los planes anuales de trabajo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles señalará criterios prioritarios para selección de zonas o áreas geográficas del país en que sea más necesaria la atención al párvulo.

Elementos conformadores de dichos criterios serán algunos, tales como:

- a) Concentración demográfica de párvulos;
- b) Densidad poblacional;
- c) Porcentaje de población femenina económicamente activa.
- d) Concentración de problemas de desnutrición, de privación cultural, hacinamiento y otros.

Artículo 44°: En el presupuesto y el plan de trabajo anual de la Junta Nacional de Jardines Infantiles determinará el porcentaje de recursos que destine a la construcción de jardines infantiles, los que pondrá a disposición del Ministerio de la Vivienda y Urbanismo o de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos S. A., según corresponda.

Artículo 45°: La Junta Nacional de Jardines Infantiles puede además en los casos no comprendidos en el inciso primero del Art. 25°. de la ley, encomendar a la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos S. A., la ejecución de jardines infantiles por cuenta propia y con cargo a los fondos que ponga a su

disposición.

En este caso la actuación de la Sociedad, en la ejecución de las obras deberá ceñirse a lo dispuesto en el Art. 109° de la ley 14.171.

Artículo 46°: En uso de las facultades que la Ley le confiere para fomentar o promover la construcción de jardines infantiles, la Junta Nacional podrá:

- a) Solicitar al Presidente de la República que declare de utilidad pública y expropie aquellos predios que a juicio de la Junta sean necesarios para construir jardines infantiles.
- b) Aceptar del Fisco y de las Municipalidades la transferencia gratuita de sitios y terrenos de propiedad de aquellos, para la instalación de jardines infantiles.
- c) Supervigilar el cumplimiento, por parte del Ministerio de la Vivienda y Urbanismo, los organismos o las Cajas de Previsión, las Cooperativas de Viviendas y las Empresas Constructoras, de la obligación que les impone el Art. 25° de la Ley de Jardines infantiles de construir a lo menos, un local destinado exclusivamente a jardines infantiles en aquellas poblaciones o edificios de 50 o más casas o departamentos.
- d) Velar por la observancia, por parte del Ministerio de Educación Pública y la Comisión Técnica del Plan Nacional de Edificios Escolares de la obligación contenida en el Art. 26° de la Ley de Jardines Infantiles, de reservar en los grupos escolares que se construyan o proyecten un local destinado a jardines infantiles.
- e) Aceptar la transferencia que a título gratuito deberá efectuarle la Corporación de la Vivienda de los edificios de su dominio, que hubiere construido en sus poblaciones para funcionamiento de jardines infantiles.

En la declaración que haga el Presidente de la República se fijará el procedimiento a que se sujetará la expropiación.

Artículo 47°: La construcción de jardines infantiles, y habilitación de salas cunas se sujetarán a las normas siguientes:

A) Normas Generales:

a) Los jardines infantiles se edificarán en un piso. Solamente en áreas de edificación en altura establecidas en planos reguladores, o bien, en zonas de "conjuntos armónicos" se podrán edificar en dos pisos. En estos casos, las salas de lactantes, si las consultare el programa, se ubicarán en el segundo piso.

La superficie mínima de terreno para la instalación de jardines infantiles será de quince (15) metros cuadrados por niño, en caso de construcción en un piso y de trece (13) metros cuadrados por niño en edificaciones de dos pisos.

Se autoriza la instalación de jardines infantiles en terrazas de edificios en altura, en conformidad a las normas de este Reglamento y bajo las siguientes condiciones:

1.- Los edificios deberán poseer ascensor hasta, por lo menos, el piso inmediato inferior al de la terraza en que se emplace el jardín infantil.

2.- Y se contempla como medida de seguridad, elementos de protección en el contorno de, por lo menos, 1,80 metros de altura.

B) Programa Los jardines infantiles deberán consultar en su programa, a lo menos, las siguientes áreas:

Área de Administración, que comprende oficinas para el personal administrativo y técnico así como para conservar el material didáctico.

Área de docencia, que comprende salas de actividad, dimensionadas para un máximo de 30 niños y en aquellos jardines con capacidad superior a 30 niños salas de uso múltiple, que se utilizarán como comedor, sala de actos, de reposo, de juegos, etc.

Se autorizará que, a lo menos, dos salas de actividades estén separadas mediante paneles móviles para permitir su utilización como sala de uso múltiple.

Área de lactantes, en que se considerará como máxima capacidad de atención a 15 lactantes por educadora, pudiendo dimensionarse las salas para un máximo de 30 lactantes.

Área de Servicios Higiénicos, concebida como un recinto de enseñanza de hábitos higiénicos. Se consultará una sala de servicios higiénicos hasta por cuatro salas de actividades.

Área de servicios anexos, que comprende cocina, baño para el personal docente y servicios, etc.

Área de recreación, que debe contemplar patios y jardines de juegos en ambiente natural.

En la zona sur del país, definida según la Ordenanza General de Construcciones y Urbanización, se exigirá, como mínimo, una superficie de un metro cuadrado por niño de patio cubierto.

C) Normas Técnicas:

a) Iluminación y ventilación: La superficie vidriada de los recintos docentes y de lactantes será de un sexto y un quinto de la superficie de las salas, según se trate de la zona norte o de las zonas Central y sur, respectivamente. Asimismo las salas dispondrán de dispositivos o ventanillas de ventilación que aseguren una ventilación transversal de los recintos. La superficie de tales ventanillas alcanzará a un 40% de la superficie vidriada.

b) Asoleamiento y orientación: De preferencia, los recintos docentes y de lactantes se orientarán de Oriente a Norte, considerando por lo menos, dos horas de asoleamiento en el día más corto del año, siempre que la altitud del lugar lo permita.

c) Clima artificial: en las salas cunas se mantendrá una temperatura de 20°. C., aproximadamente, con calefactor a combustión externa o aire condicionado si fuere necesario.

d) Agua Potable: deberá disponerse tanto de agua fría como de agua caliente.

Artículo 48.o: Las normas contenidas en el artículo anterior se complementan con aquellas contenidas en la Ley General de Construcciones y Urbanización y su Ordenanza así como en las Ordenanzas locales de Urbanización.

Artículo 49.o: La Junta Nacional fijará en cada uno, de acuerdo con los respectivos

antecedentes el plazo dentro del cual deberá realizarse la transformación de las salas cunas.

TITULO QUINTO: Financiamiento

Artículo 50.o: Los recursos financieros de la Junta serán los siguientes:

- a) Aporte de los patrones o empleadores del sector privado, quienes estarán obligados a depositar el valor provisional de dos cuotas de ahorro de la Corporación de la Vivienda, por cada trabajador, empleado u obrero que se encuentre a su servicio, una junto con las imposiciones del mes de Abril y otra con las del mes de Octubre, de cada año, en el organismo de previsión respectivo, el que estará obligado a transferir de inmediato estos fondos a la Junta Nacional de Jardines Infantiles para el cumplimiento de los objetivos que señala la presente ley. El incumplimiento de esta obligación hará personalmente responsable al representante legal del respectivo organismo de previsión por el monto de los aportes no transferidos.

El monto de los aportes en escudos, será el valor provisional de las cuotas vigentes en el momento del entero o pago del mismo.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles determinará cada año el porcentaje que corresponda destinar de dichos recursos a las actividades de construcción de Guarderías Infantiles, los que serán colocados a disposición del Ministerio de la Vivienda, y las cantidades que queden reservadas a los gastos de mantenimiento.

- b) Fondos asignados en la Ley de Presupuestos de la Nación o en otras disposiciones legales.
- c) Donaciones, herencias y legados.
- d) Ingresos de sus propios servicios, tales como derechos y otros.
- e) Recargo de un 2% sobre el valor total de las patentes de los vehículos motorizados de cuatro ruedas o más.
- f) Multas de 1 a 5 vitales de Santiago, establecidas en el artículo 320° del Código del Trabajo.

Artículo 51°: El aporte contemplado en la letra a) del Art. 50 de este Reglamento tiene carácter de imposición previsional para todos los efectos legales, por lo que le serán aplicables los sistemas de fiscalización y apremio y el sistema administrativo que aseguran actualmente el cobro de las imposiciones previsionales.

Artículo 52°: Los organismos de Previsión deberán transferir a la cuenta corriente "Junta Nacional de Jardines Infantiles" los aportes recibidos, dentro de los 30 días siguientes a sus respectivos ingresos.

Tratándose de las transferencias que deben realizarse en virtud de lo dispuesto en la letra e) del Art. 50° de este Reglamento, el plazo será de 30 días.

Respecto a las transferencias que deben realizarse, con motivo de las multas a que se refiere la letra f) del artículo indicado, dicho plazo será de 30 días.

Artículo 53°: El incumplimiento de lo dispuesto en el artículo anterior hará personalmente responsable al representante legal del organismo, institución, empresa o establecimiento respectivo sobre el monto de los aportes no transferidos.

Artículo 54°.: El Vicepresidente Ejecutivo de la Junta abrirá en cualesquiera de las oficinas o sucursales del Banco del Estado de Chile en la ciudad de Santiago, una cuenta corriente subsidiaria de la Cuenta Única Fiscal, que se denominará "Junta Nacional de Jardines Infantiles", destinada a recibir los fondos entregados en las oficinas o sucursales de dicho Banco.

Administrará esta cuenta el Vicepresidente o el funcionario en que delegue esta facultad. El Vicepresidente Ejecutivo deberá solicitar la autorización

correspondiente a la Contraloría General de la República, en conformidad a los artículos 39, letra c) y 41, letra e), de la ley 10.336 de 1951.

Artículo 55°: El Banco del Estado abrirá la Cuenta a que se refiere el artículo anterior sin exigir depósito inicial, bastando el requerimiento escrito que al efecto haga el Vicepresidente Ejecutivo.

Artículo 56°: El Vicepresidente Ejecutivo, mediante resolución y en consulta con el Banco del Estado de Chile, determinará las oficinas o sucursales de él en que podrá cumplir con la obligación de efectuar los depósitos a que se refiere el artículo 50 del Reglamento.

Las sumas correspondientes deberán depositarse en la Cuenta Corriente abierta a nombre de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Las respectivas oficinas o sucursales del Banco estarán obligadas a aceptar estos depósitos siempre que se efectúen en la forma establecida en este Reglamento.

Artículo 57°: La resolución del Vicepresidente Ejecutivo deberá contener a lo menos:

- a) La autorización, para que en una determinada oficina o sucursal del Banco se reciban los depósitos a que se refiere este Reglamento, y
- b) La determinación del territorio que comprenda la respectiva oficina o sucursal.

Artículo 58°: En toda oficina o sucursal del Banco autorizada para recibir los depósitos mencionados se anunciará, en lugares visibles del local en que funcionan que en ellos se pueden efectuar los depósitos que contemplan los artículos anteriores, así como el territorio que comprendan y en lo posible, el de las oficinas o sucursales más cercanas.

La Junta Nacional deberá proporcionar estos avisos y colocarlos a su vez en lugares u oficinas de su dependencia.

Artículo 59°: Se acompañará a cada Memorándum Bancario una nómina en 6 ejemplares, firmada por el representante legal correspondiente o por la persona en quien estén delegadas estas facultades.

Artículo 60°: La Junta Nacional preparará formularios para efectuar estos depósitos, cuyo uso será obligatorio desde que sean distribuidos por ese Servicio.

Artículo 61°: Al recibir el pago el funcionario del Banco devolverá un ejemplar de la nómina junto con el respectivo comprobante de depósito y retendrá otro para el archivo de la oficina principal o sucursal. De los restantes se enviarán dos a la oficina principal del Banco en Santiago y los dos restantes a la Junta Nacional.

Esta última remisión se hará una vez al mes.

Artículo 62°: El último día hábil de cada mes el Banco del Estado abonará a la Cuenta Corriente "Junta Nacional de Jardines Infantiles" abierta en una oficina con sucursal de la ciudad de Santiago, todos los fondos depositados que el Banco haya aceptado en las distintas oficinas o sucursales del país, a partir del mes anterior y el 15 inclusive, del mes en que se efectúe el abono.

Al mismo tiempo, el Banco dará al Vicepresidente Ejecutivo un comprobante del depósito por la suma total abonada y las dos copias de las nóminas enviadas por cada oficina o sucursal de la oficina principal.

TITULO SEXTO: Estructura y Funciones.

Artículo 63°: La Junta Nacional de Jardines Infantiles tendrá la siguiente estructura orgánica:

- 1.- Departamentos
 - de Ejecución
 - Jurídico
 - de Administración
 - de Planificación y Estudios.

En este mismo orden se efectuará la subrogación del Vicepresidente Ejecutivo a que se refiere el artículo 17° del presente reglamento.

2.- Secciones

- de Desarrollo Social
- de Abastecimiento
- Contabilidad
- de Presupuesto
- de Personal y Bienestar
- División de Inspección.

3.- Oficinas

- Relaciones Públicas.

Sin perjuicio de los Departamentos y Secciones que se crean en el N°. 1 y 2 de este artículo, la Junta tendrá en el futuro los Departamentos y Secciones que las necesidades reales del Servicio determinen; como, asimismo, se podrán modificar los que ya existan.

Artículo 64°: Los Departamentos son dependencias técnicas que colaboran con el Vicepresidente Ejecutivo en todo lo relativo a las materias de su competencia.

Artículo 65°: El Departamento de Ejecución estará formado por la Unidad de Arquitectura y Decoración y las Secciones de Desarrollo Social, la Sección Técnica y la División de Inspección.

Sus funciones serán las siguientes:

- Ejecutar el plan operativo anual de la JUNJI.
- Estudiar e informar las solicitudes de convenios con organismos e instituciones, desde el punto de vista técnico, relativos a condiciones materiales, tales como instalaciones, idoneidad del personal, material en uso, etc.
- Materializar los convenios aceptados por la Junta.

- Promover en la comunidad y crear las condiciones materiales y humanas, necesarias para la instalación de nuevos jardines.
- Elaborar las pautas técnicas a las cuales estarán sujetos los jardines infantiles y velar por el adecuado funcionamiento de los mismos.
- Establecer las necesidades de recursos materiales y características técnicas que deben reunir los elementos necesarios para el funcionamiento de los jardines infantiles.
- Determinar las necesidades, desde el punto cualitativo y cuantitativo, de personal para los Jardines Infantiles.
- Velar por el buen estado de conservación de los locales, que requiere la Junta para el cumplimiento de sus objetivos.
- Tomar contacto con instituciones públicas o privadas para lograr la atención integral de los párvulos.
- Dirigir, coordinar y supervisar las actividades de todas las unidades y personal a su cargo, tanto de Santiago como las unidades provinciales.

Artículo 66°: Las funciones de la Unidad Asesora de Arquitectura y Decoración serán las siguientes:

- Planificar, realizar y/o controlar labores de tipo arquitectónico propios de la institución.
- Indicar las normas técnicas para la ejecución de una obra y tipos de materiales a emplear en ellas.
- Recibir las obras que entreguen los organismos que construyan jardines infantiles.
- Mantener, transformar y reparar locales.
- Revisar, ordenar o preparar propuestas para la mantención o reparación de edificios y sus instalaciones. Fiscalizar el cumplimiento de los contratos por parte de los contratistas, visar estados de pago, autorizar devolución de retenciones y liquidar contratos.
- Dirigir el diseño, habilitación y alhajamiento de jardines infantiles.

Artículo 67º: Las funciones de la Sección de Desarrollo Social serán las siguientes:

- Crear las condiciones objetivas dentro de la comunidad que permitan su cotización acerca de la importancia de los Jardines Infantiles en la nueva sociedad.
- Fomentar la organización de la comunidad para la creación de nuevos jardines infantiles; a través de Juntas de Vecinos u otras organizaciones sociales.
- Determinar las condiciones sociales económicas y de organización óptima para la creación de Jardines Infantiles.
- Determinar y proponer al Departamento de Planificación y Estudios, prioridades en la atención de la comunidad, de acuerdo a sus características socio-económicas.
- Desarrollar acciones pedagógicas hacia el núcleo familiar del que proviene el párvulo, a fin de complementar la función que cumple el jardín infantil.
- Promover dentro de la comunidad el servicio del trabajo parvulario voluntario y canalizarlo hacia los fines de la Junta.

Artículo 68º: Las funciones de la Sección Técnica serán las siguientes:

- Elaborar las instrucciones técnicas a que deberán atenerse los organismos públicos y privados que mantengan jardines infantiles.
- Elaborar pautas generales referentes a condiciones materiales y sanitarias que deban reunir los jardines infantiles.
- Determinar cantidad e idoneidad del personal que esté encargado de los jardines.
- Elaborar pautas técnicas anuales que abarquen acciones pedagógicas.
- Estudiar, proponer e informar las solicitudes de convenios, desde el punto de vista técnico.
- Estudiar y proponer las normas de coordinación con organismos públicos y privados que colaboren en la atención integral del párvulo.
- Elaborar pautas destinadas a evaluar las normas y procedimientos técnicos establecidos por esta unidad.

- Supervisar técnicamente el funcionamiento de todos los jardines infantiles del país.
- Determinar el tipo de material técnico que deben usar los jardines, para su normal funcionamiento.
- Confeccionar dietas y determinar necesidades de alimento para los Jardines.

Artículo 69°: Las funciones de la División de Inspección serán las siguientes:

- Controlar y supervisar las salas cunas y jardines infantiles de la Junta e instituciones, servicios, empresas o establecimientos públicos o privados, municipales o de administración autónoma.
- Supervisar y controlar las normas técnicas de equipamiento y funcionamiento de las salas cunas y jardines infantiles contemplados en los Art. 42, 47, 48 y 49, del Reglamento y de todas aquellas otras que la sección técnica estime necesario establecer.
- Establecer el control físico de los bienes no fungibles que la Junta haya entregado a los jardines infantiles, para lo cual solicitará las instrucciones respectivas a la sección Contabilidad.

Artículo 70°: Las funciones del Departamento Jurídico serán las siguientes:

- Asesoría Jurídica a la Junta Nacional de Jardines Infantiles comprendidos, el Consejo Nacional, el Comité Técnico, las Delegaciones Provinciales, Vicepresidencia Ejecutiva y unidades del Servicio.
- Defensa judicial y extrajudicial de los asuntos de interés para la Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Desempeñar a través del Jefe del Departamento o su representante, la secretaría del Consejo Nacional, del Comité Técnico y de las Comisiones.
- Estudiar y proponer proyectos de leyes y reglamentos con las materias de competencia de la Institución, como asimismo informes aclaratorios o instrucciones sobre una aplicación.

- Realizar inscripciones de inmuebles, estudiar títulos y tramitar expropiaciones.
- Estudios sobre aspectos jurídicos y legales de asuntos, situaciones o problemas relativos a funciones internas del servicio o a personas o intereses afectados por las actividades que éste realiza, e informar y dictaminar un derecho sobre la legalidad o procedencia de cualquier acto que corresponda a las funciones de la Institución.
- Organizar la fiscalización del cumplimiento del Título III del Código del Trabajo.

Artículo 71°: El Departamento de Administración estará formado por las Secciones de: Abastecimiento, de Presupuesto y de Contabilidad.

Sus funciones serán las siguientes:

- Formular y ejecutar el Presupuesto de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Centralizar el registro y posterior conciliación de todas las operaciones financiero contables de la Institución.
- Controlar los aportes que realice la Junta a instituciones del sector público o privado.
- Adquirir y distribuir, cuando corresponda, los elementos materiales necesarios para el desarrollo de las actividades de la Junta.
- Fiscalizar, mantener, operar, conservar y controlar el adecuado y legítimo uso de los bienes que constituyen el patrimonio de la Junta.
- Realizar todos aquellos trámites Administrativos que digan relación con el cumplimiento de sus funciones.
- Controlar el uso, mantención y reparación de los vehículos de la Institución.
- Dirigir, coordinar y controlar todas las unidades a su cargo.

Artículo 72°: Las funciones de la Sección Abastecimiento serán las siguientes:

- Ejecutar el plan de adquisiciones, acorde con las especificaciones dadas por las unidades ejecutoras que utilizarán los materiales y bienes, y conforme con los procedimientos que se establezcan en forma previa.
- Estudiar la configuración de lotes económicos, de manera de lograr el abastecimiento oportuno y suficiente, y de un costo mínimo.
- Velar por la eficacia de toda la operación de Adquisiciones, a través de selección racional de proveedores (cuando corresponda), seguimiento y control de las operaciones.
- Tener contacto con todas aquellas instituciones que abastecen el Servicio, de manera de poder agilizar la atención que estas instituciones presten a la Junta.
- Controlar que las diferentes solicitudes de compras de las unidades se ajusten al plan. En caso contrario, pedir las autorizaciones que corresponda según los procedimientos establecidos.
- Controlar el cumplimiento y grado de responsabilidad de los proveedores del Servicio.
- Estudiar y proponer al Jefe del Departamento de Administración los medios más adecuados para el logro de sus funciones.

Artículo 73°: Las funciones de la Sección Presupuesto serán las siguientes:

- Centralizar la formulación del Presupuesto anual de la Junta.
- Ejecutar y controlar el Presupuesto.
- Controlar los aportes fijados a la Institución.
- Controlar que los aportes que realice la Junta a Instituciones del Servicio Público o Privado, estén consultados en el Presupuesto.
- Preparar estados y balances presupuestarios, cuadros estadísticos y revisar toda la documentación que grava el Presupuesto de la Institución.
- Realizar el análisis y control de los traspasos.
- Imputar diariamente los movimientos de Ingresos y Egresos.

Artículo 74°: Las funciones de la Sección Contabilidad serán las siguientes:

- Llevar el registro total de las operaciones contables que emanen del manejo financiero de la Institución.
- Analizar periódicamente las cuentas que configuran el Plan de Cuentas.
- Verificar que los pagos de la Junta se efectúen de conformidad a las normas administrativas que a este respecto se dicten, y con la documentación adecuada.
- Confeccionar los comprobantes de I.E. y traspasos.
- Preparar las rendiciones de cuentas por los fondos recibidos.
- Custodiar y entregar los fondos que afecten el patrimonio de la Junta.
- Confeccionar los cheques de todos los pagos que deba efectuar la Institución.
- Realizar el balance de comprobación y saldos.
- Conciliar cuentas bancarias.
- Realizar las auditorías necesarias, tendientes a verificar la utilización de los fondos que la Junta entregue como aporte a Instituciones del sector Público o Privado.
- Llevar un registro de todos los bienes muebles e inmuebles de la Junta, ya sean de los que utilice para su funcionamiento como de aquéllos que entregue como aporte a instituciones del sector Público o Privado.

Artículo 75°: Las funciones del Departamento de Planificación y Estudios serán las siguientes:

- Determinar las necesidades reales, actuales y futuras de atención parvularia y elaborar y proponer, a la Vicepresidencia Ejecutiva, las políticas que regirán la acción de la Institución en el plano nacional y regional.
- Elaborar planes de largo y mediano plazo y el Plan Operativo Anual.
- Fijar de acuerdo con las políticas, metas de producción de servicios para las diferentes unidades operativas, considerando las disponibilidades de recursos y las prioridades determinadas en los planes.

- Colaborar, con la unidad de presupuesto, en la formación del Presupuesto anual, contribuyendo a la cuantificación de los programas que para cada región se establezcan.
- Coordinar los diversos programas regionales, en lo físico y financiero.
- Evaluar la ejecución de los diversos programas y establecer los requerimientos de información que permitan controlar la actividad institucional.
- Estudiar y proponer procedimientos y métodos de trabajo tendientes por una parte a agilizar la gestión de la Institución y por otra, a cuantificar las operaciones, de modo de lograr la mayor eficiencia en los servicios prestados a la comunidad, al menor costo.
- Confeccionar instrucciones y manuales de procedimientos administrativos y mantenerlos centralizados.
- Asesorar en la puesta en práctica de cualquier nueva función administrativa que se establezca así como en cualquier cambio o modificación de la organización del Servicio o de su funcionamiento.
- Estudiar permanentemente la organización y funcionamiento de la Junta y proponer, de acuerdo con la técnica de la administración, las medidas adecuadas para el mejor logro de sus objetivos.

Artículo 76°: Las funciones de la Sección Personal y Bienestar serán las siguientes:

- Elaborar el Plan de Evaluación de Cargos de la Institución.
- Reclutar y seleccionar al personal de la Institución.
- Elaborar programas de adiestramiento.
- Elaborar un sistema de Calificaciones del Personal.
- Asesorar a la Vicepresidencia Ejecutiva en la preparación de la Planta anual del Servicio, confeccionando la Planta de cargos con las remuneraciones asignadas a estos y el encasillamiento del personal en ella.
- Liquidar las remuneraciones del personal.

- Confeccionar las resoluciones de nombramientos, ascensos, suplencias, traslados, sumarios, supresiones, asignaciones familiares, permisos sin goce de sueldos, licencias, feriados, etc.
- Efectuar los trámites administrativos relativos al personal y llevar los registros correspondientes.
- Llevar el control de asistencia y puntualidad de todos los funcionarios de la Junta.
- Atender las consultas del personal en materias de su competencia.
- Atender todo aquello relativo al Bienestar del Personal.
- Esta Sección dependerá directamente del Vicepresidente Ejecutivo.

Artículo 77°: La Oficina de Relaciones Públicas dependerá directamente del Vicepresidente Ejecutivo y realizará las siguientes funciones:

- Planear, organizar y dirigir la preparación de comunicaciones al público, o a quien corresponda, sobre acciones, decisiones y puntos de vista de la Institución.
- Organizar campañas de difusión y difundir proyectos de la J.U.N.J.I., especialmente en materias relacionadas con Desarrollo Social.
- Recoger información sobre la opinión pública y recolectar y elaborar material informativo general para conocimiento de los directivos de la Institución.
- Estudiar y analizar documentos, revisar la prensa y otras publicaciones que permitan redactar comentarios, aclaraciones o desmentidos o extraer noticias de interés general para la Institución.
- Atender público y proporcionar información sobre materias relacionadas con la Institución.
- Ejecutar otras labores que le encomiende la Vicepresidencia Ejecutiva.

Artículo 78°: En caso de incumplimiento de las obligaciones contenidas en esta Ley por parte de los patrones o empleadores, la Dirección del Trabajo respectiva podrá recurrir al procedimiento de apremio contenido en el artículo 43° de la Ley.

Artículo 79°: En caso de incumplimiento de las obligaciones contenidas en el

TITULO TERCERO, del libro II del Código del Trabajo se sancionará con multas de uno a cinco vitales de Santiago en conformidad a lo preceptuado en el Art. 320° de dicho cuerpo legal.

La Vicepresidencia determinará en un Reglamento interno, la coordinación con la Dirección General del Trabajo, de la Fiscalización a que se refiere el inciso final del Art. 40, de la Ley 17.301, en los casos que corresponda.

Artículos Transitorios

Artículo 1°: Durante el 1° semestre de 1971, los actos que realice la Junta Nacional de Jardines Infantiles no estarán sujetos a los planes señalados en este Reglamento.

Artículo 2°: Mientras no se encuentren constituidos legalmente las Confederaciones Nacionales de Centros de Madres y Juntas de Vecinos la designación de los representantes de ellas la hará el Presidente de la República, directamente, debiendo recaer en dirigentes de Organizaciones comunitarias que representan a dichos sectores.

Artículo 3°: Por el año 1971 el personal de la Junta tendrá derecho a percibir la asignación de estímulo a que se refiere el Art. 17°. del DFL. N°. 1.608 de 1970, desde la fecha de ingreso a la Institución.

Artículo 4°.: Por el año 1971 no regirá la exigencia contemplada en el Art. 20 de este Reglamento, en el sentido de que las solicitudes escritas de las Instituciones que desean acogerse al sistema de aportes, podrán presentarse hasta el 30 de Junio de este año efectuándose los aportes durante 1971.

De la misma manera, por el año 1971, el Consejo Nacional deberá aprobar el plan de trabajo a que se refiere el Art. 9° del presente Reglamento, en el mes de Julio.

Tómese razón, regístrese y publíquese.- SALVADOR ALLENDE GOSSENS.- Mario Astorga Gutiérrez, Ministro de Educación.- Lo que transcribo a Ud. para su conocimiento.- Saluda a Ud.- Carlos Valdeavellano Solís, Subsecretario de Educación Pública, subrogante.

Anexo 3: Artículos de Revista

Documento 1: "No podemos olvidar al párvulo". Revista Eva, año XVIII, Abril 1960, n° 783, Santiago. Pág. 42-43 Por Rebeca de Stein.

El concepto moderno (científicamente elaborado) de Escuela insiste en que ésta es la institución educacional y formativa por excelencia en nuestra sociedad.

La escuela es el instrumento más eficaz con que la sociedad educa a sus hombres, y mientras más avanzada es esta sociedad mayor preocupación por los conceptos y las realizaciones de orden educativo.

La educación moderna es científica en la medida que toma en cuenta para sus métodos y expresiones el desarrollo psicobiológico del ser humano. En la medida que observa y estudia qué es el individuo y qué necesita en cada una de las etapas de su vida; sin olvidar jamás que cada etapa tiene que ser vivida y respetada.

Es igualmente importante para el progreso de los individuos y, por ende, de la sociedad, el desarrollo adecuado de sus diferentes etapas: lactante, párvulos, escolar, púber, adolescente y adulto. No podemos avanzar si tomamos al individuo parcialmente, pues es una unidad psicobiológica. Así, no tendremos un párvulo emocional y físicamente equilibrado si hemos descuidado su etapa de lactante, ni menos un párvulo desatendido llegará a ser un escolar normal.

La escuela no es un plantel de enseñanza, es un plantel educativo donde se enseña, se alfabetiza, se culturaliza. Esto no es un juego de palabras, porque la realidad objetiva es que no es posible enseñar si no se educa previa y paralelamente. Así, por ejemplo, un niño que no ha sido en forma previa educado

sensorialmente, con probabilidad tendrá dificultades en su aprendizaje de la lectura y escritura; un niño que no ha desarrollado sus hábitos de adaptación al grupo, sufrirá futuros problemas que repercutirán en la asimilación de las materias, etc.

No es casualidad que en un porcentaje más que elevado, los niños con dificultades en su aprendizaje y los niños repitentes se deban, no a fallas de métodos de enseñanza, sino a fallas educativas: malos hábitos, problemas de conducta y adaptación, neurosis, etc.

No es posible alfabetizar sin educar. Necesitamos que los hombres adquieran conocimientos y los expresen y empleen en forma adecuada, y, para esto, no basta sólo con conocer algunas cosas. Es necesario ser emocional y físicamente sano; es indispensable una educación completa.

La escuela moderna, entonces, contempla la educación de sus educandos en las etapas fundamentales desde que el niño puede valerse por sí mismo; y, por esto, ha incluido en su estructura el curso de párvulos o preescolar o jardín infantil.

EL PARVULO:

A la luz de investigaciones de médicos psicólogos y educadores, se ha comprendido la trascendental importancia que tiene la etapa del párvulo en el desarrollo del ser humano.

Nos hemos referido, en otras oportunidades, a través de esta sección, a las características de esta edad. No volveremos hoy sobre el particular, pero quisiera que no olvidemos ciertas cosas: la edad del párvulo (2 a 7 años) es la etapa de mayor y más rápido crecimiento; es una etapa con características particulares, con necesidades propias que hay que satisfacer.

Si el niño no vive y desarrolla plenamente esta edad, no sólo le hemos restado una época de su vida, sino quizá la más importante de todas.

No olvidemos que: la edad del párvulo tiene síntomas propios que derivan de transformaciones morfológicas y psíquicas y cuya atención exige del adulto una actitud especial y diferenciada a la de otras edades.

No olvidemos que: en esta etapa desarrollamos los hábitos de todo tipo (sociales, higiénicos, de disciplina, de independencia, etc.), en esta etapa el niño desarrolla su sistema sensorio motriz, el espíritu artístico, el espíritu de observación y de creación, y sus habilidades de todo orden.

Esto y mucho más hace que no nos podamos dar el lujo de abandonar al niño en una edad tan básica.

Y es atendiendo a todas estas consideraciones que ha sido necesario crear un lugar donde el niño desarrolle al máximo estas posibilidades. Este lugar es el Jardín Infantil, o Preescolar.

EL JARDIN INFANTIL:

Una gran parte de las madres no está en condiciones de entregar a sus párvulos el cuidado y atención racional que necesitan. Los motivos son múltiples y especialmente justificados en la inmensa población de madres que trabaja: obreras y empleadas. Estos niños quedan en la mayoría de los casos en manos inexpertas o al desamparo de la calle con sus múltiples peligros: desnutrición, vagancia, formación de malos hábitos.

¿Y si la madre no trabaja? “El amor maternal –dice una educadora conocida-, por grande y profundo que sea, no puede satisfacer la necesidad imperiosa que tienen los niños de compartir con otros la alegría de sus juegos, en

un ambiente adecuado, donde la compañía de los demás niños agranda la felicidad de cada experiencia nueva”.

El programa de un Jardín Infantil (donde el juego es el resorte pedagógico para conseguir sus fines formativos) desarrolla en el niño: autodisciplina y disciplina hacia los demás; le enseña a jugar en forma que le produce placer y le motive el interés por aprender; inculca hábitos adecuados, corrige deformaciones, impulsa la creación y la habilidad artística, desarrolla las aptitudes, y, en fin, le da el ambiente necesario para un buen desarrollo emocional y lo prepara para sus futuras actividades escolares.

La necesidad de Jardines Infantiles (que se hace sentir especialmente en los medios humildes) es criterio reconocido en todo país avanzado. Chile, naturalmente, también reconoció esto y existe educación preescolar en nuestro país desde 1906, repartida en preescolares de escuelas primarias, Jardines Infantiles en poblaciones y Jardines Infantiles particulares, todos igualmente necesarios. (Siempre que estén dirigidos por una maestra especializada.) Nadie, con la mayor intuición o cariño por la causa, puede ni debe tomar a su cargo estas funciones delicadas, que están reservadas a la maestra parvularia o a la educadora de párvulos.

ANTE UNA DETERMINACION RECIENTE:

Ante la última decisión de la Dirección de Educación Primaria de suprimir la matrícula de niños al grado parvulario y frente a los argumentos aducido, que esta decisión se adopta fundamentalmente porque somos un país pobre y tenemos déficit de escuelas y maestros para alfabetizar, ante esta última decisión, digo, he querido traer hasta mis lectoras la opinión autorizada de dos educadoras reconocidas y queridas en nuestro país: señora Amanda Labarca y Linda Volosky de Cabello.

Al preguntar a Amanda Labarca:

-¿Se justifica desde un punto de vista económico la supresión de los Jardines Infantiles y preescolares gratuitos?

Amanda Labarca responde categóricamente:

-No se justifica, porque el ítem de estos cursos era un porcentaje ínfimo del presupuesto de Educación.

Continúa diciéndonos:

-Me aflige que se disminuyan las posibilidades de esta edad basándose en que somos un país pobre... los centros parvularios y Jardines Infantiles son respuesta pedagógica a una necesidad social de hoy; vienen en ayuda, sobretodo, de la mujer que trabaja y suplen en otros niveles la falta de un ambiente adecuado para su desarrollo.

“Muchos de los centros parvularios y Kindergarten fiscales se crearon a petición de sindicatos y de los vecinos de poblaciones humildes. Carecían de muchos recursos, pero así y todo eran un refugio para evitar la vagancia y otros peligros”.

Amanda Labarca nos dice algo más:

-La no asistencia a un Jardín Infantil dificulta la adaptación al 1er. año primario y esta desadaptación es causa de muchas repeticiones en el primer grado. El problema de los repitentes es grave y significa un gasto económico para el país. La repetición del primer grado es de un 40% de sus alumnos. (Dato oficial del Vol. III, año 1959, del boletín estadístico de la U. de Chile.)

“Así, lejos de resultar una economía, la supresión de estos centros acaso contribuya a hacer más gravoso el primer año primario”.

Y a continuación, queridas lectoras, quiero ponerlas en contacto con la opinión autorizada de Linda Volosky de Cabello, educadora, profesora de Pedagogía de la Escuela de Educadoras de Párvulo de la U. de Chile:

-La práctica nos dice que resulta más fácil, más rápida y por lo tanto más económica, la alfabetización de los egresados del Jardín Infantil, por la atención que han recibido en esa Institución.

El adiestramiento sensorial y motriz que recibe el niño desarrolla su inteligencia. El ajustarse a determinadas normas, como son bastarse a sí mismo, respetar turnos, etc., lo prepara para una fácil adaptación social necesaria en la escuela. La seguridad afectiva que el Jardín debe proporcionarle le da el equilibrio emocional, mientras que el examen y el diagnóstico precoz de sus enfermedades le libran de cuadros alarmantes con que suele encontrarse el médico que examina por primera vez a un niño en el Servicio Médico Escolar.

¿Quién no sabe, por ejemplo, que es frecuente que el médico escolar se encuentre con enfermedades que resultan de mucha más larga y costosa curación que si se hubieran detectado a tiempo?

¿Quién no sabe, por otra parte, que uno de los grandes problemas de la escuela primaria es de los repitentes en los primeros cursos y el ausentismo escolar, y que ambos se originan en la falta de preocupación previa del niño y de un adiestramiento previo en un Jardín Infantil?

La preocupación adecuada del párvulo puede prevenir la delincuencia, derivada muchas veces de la vagancia y el desequilibrio que se originan en la edad del párvulo.

Lo que convendría hacer es un estudio de las necesidades del país en relación al párvulo, pues afecta a 830.000 niños entre 2 y 7 años de los cuales se

atendían 60.000, un gran porcentaje de ellos pertenecientes a hogares modestos. Ellos y los de hogares acomodados necesitan atención.

No olvidemos que el Jardín Infantil es el jardín del pueblo de Chile, donde la madre humilde puede educar y formar a su hijo.

Documento 2: “El niño se llama hoy”, poesía que será ley. Revista Eva, n° 914, año XXI, Santiago, 5 de Octubre 1962, ZIG-ZAG Pág. 20-21. Por Erica Vexler P.

Un movimiento nacional de rescate del niño iniciaron veinticinco instituciones y todas las mujeres de Chile, representadas por sus cinco diputadas, que divididas por sus creencias políticas se unieron bajo el lema de Gabriela Mistral: “El niño se llama hoy; él no puede esperar”. Un millón trescientos setenta y tres mil novecientos sesenta y tres, que suman los niños de nuestro país (menores de siete años), encontraron hace poco más de un mes a las cinco mamás políticas: Julieta Campusano, Ana Rodríguez, Graciela Lacoste, Ana Eugenia Ugalde e Inés Enríquez, que estamparon su femenina firma al pie de un proyecto de ley presentado a la Cámara, que crea los jardines infantiles y establece normas para la protección del párvulo. Las luchas y rencores políticos fueron dejados de lado para salir en defensa del capital humano de nuestro pueblo: los niños. De aprobarse, el proyecto favorecerá al ochenta por ciento de los chilenos; a todos los beneficiarios del Servicio Nacional de Salud.

Contempla la creación de una red de jardines infantiles, cada uno de cien niños, al nivel de las poblaciones, para evitar la vecindad de las grandes fábricas y obviar los problemas de la locomoción a la mujer que trabaja. Para comprender la magnitud del problema, que pretende resolver el proyecto de ley, basta decir que el veinticinco por ciento de la gente que trabaja en Chile son mujeres. La

organización y control de la iniciativa estará a cargo del Servicio Nacional de Salud.

El niño no puede esperar

Linda Volosky de Cabello, profesora de la Escuela de Educadoras de Párvulos de la Universidad de Chile, ex presidenta y actual integrante de la Asociación de Padres, Apoderados y Amigos del Liceo Manuel de Salas, madre de cuatro hijos y secretaria general de la “Comisión Pro Ley de Jardines Infantiles”, cuenta con el respaldo de sus 17 años de profesión para opinar. Aunque ostenta el modesto título de secretaria, prácticamente es la que preside la comisión:

-Ahora sólo contamos con la Ley de Salas Cunas, que resulta inoperante porque funciona al nivel de las fábricas. Por otra parte, esta ley sólo contempla el caso de las madres obreras y de los niños muy pequeños. El proyecto de ley extiende este beneficio a todas las empleadas públicas y particulares, profesionales y en general a las beneficiarias del Servicio Nacional de Salud. Además, pretende atender no solamente a los pequeños sino a los niños de 0 a siete años, con lo cual vendrá a solucionar en parte el problema socio-económico de la madre y de la familia.

Nuestra realidad les exige a un gran número de mujeres y madres trabajar para contribuir al presupuesto del hogar. Entretanto, el niño queda en manos de hermanitas mayores, vecinas, empleadas domésticas o, lo que es aún más frecuente en los sectores de escasos recursos, encerrado solo en la casa o vagando por las calles. La madre no tiene dónde dejar a sus hijos, mientras sale a luchar por su sustento. Este es un problema nacional y mundial.

Como respuesta a esta necesidad nacieron las salas cunas y los jardines infantiles en los países social y legalmente maduros. Ahora Chile está pugnando

por crecer en este aspecto, que no sólo se limita a la atención física de sus niños, sino que pretende y exige un cuidado integral.

El niño es un ser hambriento de cariño y calor de hogar. Ya nadie discute la importancia que para el desarrollo del pequeño tienen el afecto y la comprensión bien dirigidos. Todos sabemos que las conductas antisociales manifestadas en la pubertad, adolescencia y adultez tienen su origen en frustraciones sufridas durante la infancia. Nunca es demasiado pronto para iniciar la educación de un niño. Recordamos la categórica respuesta de un médico a la interrogante de una joven madre de dos días. Preguntó:

- Doctor, ¿a qué edad debo comenzar a educar a mi hijo?

- Señora, siento informarle que usted ya está atrasada en dos días...

NEUROSIS Y DESADAPTACIÓN

La neurosis ya no es privativa de las mujeres. También invadió al sexo fuerte, aunque los representantes de este último insisten en camuflarla con respetables explicaciones: "preocupaciones, exceso de trabajo". Pero la verdad es que la neurosis no tiene edad ni preferencia de sexo. Así lo comprobó un estudio realizado en el mes de mayo de este año por el psiquiatra Fernando Oyarzún: el treinta y cinco por ciento del estudiantado chileno, primario, secundario y universitario padece neurosis, una de las causales más importantes en el gran porcentaje de fracasos en el último bachillerato y también del bajo rendimiento estudiantil. El doctor Oyarzún acusó:

-El círculo vicioso de las neurosis principia en el hogar del alumno y se completa en los ámbitos educacionales, donde muchos maestros carecen de la suficiente cultura psicológica para descubrirla.

Los delincuentes juveniles e infantiles, los desadaptados y los llamados coléricos son una advertencia para el futuro que no podemos desoir. El niño necesita ser guiado por personas especializadas, como las que contempla el proyecto de ley para los jardines infantiles. El jardín de infantes, la escuela y la universidad no son simples juegos en el primer caso; libretas de notas y fechas de exámenes más tarde. Constituyen el conjunto que forma la antesala de la vida, donde más que atiborrarlos de datos y conocimientos debe preparárseles para ser hombre y mujeres en el auténtico sentido de la palabra. El contrato del niño con la sociedad principia a sellarse en la sala cuna si su madre debe ausentarse, sigue en el jardín infantil donde sienta las bases de su futura educación escolar y aprende a convivir socialmente con sus semejantes. Linda Volosky resumió así su función:

-El proyecto de ley no pretende agrupar niños para tenerlos en una especie de campo de concentración para menores, evitando que queden en lugares física y psicológicamente inseguros. Quiere crear hogares donde los pequeños puedan desarrollar integralmente su personalidad para que egresen personas y no entes. No se limitarán simplemente a recoger niños sino a velar por su salud física, espiritual y psicológica. En el jardín infantil es donde el niño recibe las respuestas a sus primeras interrogantes frente al mundo que lo rodea, donde aprende a convivir con sus iguales cuando su madre está prácticamente imposibilitada para guiarlo porque debe trabajar.

NIÑOS EN CONSULTA PATERNA

En su calidad de ex presidenta e integrante de la Asociación de Padres, Apoderados y Amigos del Liceo Manuel de Salas, Linda planteó en una de sus reuniones semanales la iniciativa legal de los jardines infantiles. Nos explicó:

- La Asociación no es una reunión de padres que sólo se limita a discutir los pequeños problemas familiares y escolares de sus pupilos. Es una tribuna amplia, que no permanece ajena a los problemas de interés nacional. Planteé el proyecto de ley en la Asociación integrada por muchas madres que trabajan. Tanto les interesó, que organizaron un foro (hace un mes) de dos días, al que concurrieron diversas autoridades en la materia y las cinco parlamentarias, para exponer sus respectivos puntos de vista. Cada institución, a través de sus representantes al foro, dieron a conocer lo que están realizando en el rubro de educación parvularia. Escuchamos el balance del Ministerio de Educación, Universidad de Chile, Servicio Nacional de Salud, Consejo de Defensa del Niño, CORVI y Fundación de Viviendas y Asistencia Social. Nuestras conclusiones generales fueron: muchos organismos se preocupan del niño de 0 a siete años, pero lo que se hace es absolutamente insuficiente dada la cuantía de los pequeños que quedan sin atención alguna. Existen limitaciones económicas que tampoco permiten una ayuda eficiente y masiva. El foro tampoco logró poner de acuerdo a las diversas instituciones en cuanto al destinatario que recibirá en sus manos la realización del proyecto de ley una cifra es concluyente y refleja la insuficiencia cuantitativa de lo que estas instituciones realizan.

Del millón 373 mil 963 niños que contabilizó el censo de 1960 sólo sesenta mil son atendidos. El delegado al foro del Ministerio de educación aseguró: El Ministerio crea el grado parvulario y considera la atención del párvulo como preparación indispensable para la educación primaria.

Anexo 4: Fotografías



Leopoldina Maluschka con un grupo de infantes, San Bernardo, Santiago, Noviembre 1939. Archivo Visual Museo de la Educación Gabriela Mistral.



*Profesoras y niños y niñas del Kindergarten, Escuela Normal Santiago, 1930. Archivo
Fotográfico Museo Histórico Nacional.*



Leopoldina Maluschka (al centro) con un grupo de profesoras, San Bernardo, Santiago,
1939. Archivo Visual Museo de la Educación Gabriela Mistral



Maestra Parvularia y su curso de Kindergarten, Santiago, 1940. Archivo Visual Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Curso de Kindergarten, Anexo a Escuela Normal N° 2, Santiago, 1944. Archivo Visual

Museo de la Educación Gabriela Mistral.



Maestras y parvularios, Santiago, 1965. Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional.



Vista de la Escuela Rural de Hierro Viejo, 1969. Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional.



Jardín Infantil en la Comuna de Conchalí, sin fecha. Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional.



*Educadoras de Párvulos con niños y niñas en la hora del recreo, 1970. Archivo
Fotográfico Museo Histórico Nacional.*

Bibliografía

ACKER Sandra (2003). *Género y Educación: reflexiones biológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Ediciones Narcea, Madrid.

AGUILERA Elizabeth, BACKIT Gianinna, BETTINI Jimena, ESPINOZA Ana Luisa, GODOY Mónica, GUROCIH Adela, HERNÁNDEZ Ximena, LARRAÍN Carolina, ORTEGA Verónica, VALENZUELA Marcela, VILLAMAN & VILLEGAS Margarita. Profesor Guía Gilberto Zarate. (1984). *Esbozo para una historia de la Educación Parvularia en Chile (1745-1970)*. Seminario para Optar al Título de Educadora de Párvulos, Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Educación. Programa de Formación de Educadoras de Párvulos. Santiago.

ALARCÓN Guic Dina (2007). *El rol de profesores/as en las representaciones e imaginario social chileno 1830-1920*. En Revista Contextos estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, N° 17.

ALARCÓN Guic Dina (1986). *Evolución del concepto de Educación Parvularia en Chile desde 1906 a 1956*, en Revista Perspectiva, N° 2, Santiago, Universidad Central de Chile.

ALZATE PIEDRAHITA María Victoria (2002). *El "descubrimiento " de la infancia (I): historia de un sentimiento*, En Revista de Ciencias Humanas, N° 30, Colombia.

ALZATE PIEDRAHITA María Victoria (2004). *El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna*, En Revista de Ciencias Humanas, N° 31, Colombia.

APPLE Michael (1989). *Maestros y textos: Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Editorial Paidós, Barcelona.

APPLE Michael (1987) *Enseñanza y trabajo femenino: un análisis histórico e ideológico comparado*. En Revista de Educación, Número 283, Madrid.

ARANCIBIA Patricia & DITTBORN Paulina (2010). *Angustias y esperanzas. La Unidad Popular*. En SAGREDO Rafael & GAZMURI Cristián. Historia de la vida privada en Chile. El Chile contemporáneo de 1925 a nuestros días. Editorial Taurus, Chile.

ARIÈS Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en al Antiguo Régimen*. Editorial Taurus, Madrid.

ARIÈS Philippe (1986). *La Infancia*. En Revista de Educación, Número 281, Madrid.

ARÓSTEGUI Julio (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Editorial Crítica, Barcelona, España.

AUSTIN Robert (1998). *Elites, pobladores y educación superior en Chile, 1842-1952*. Centro de Estudios y Capacitación Técnico Pedagógica.

BALLARÍN Domingo Pilar (2006). *La Educación <<Propia del sexo>>*. En RODRÍGUEZ Martínez (comp). Género y currículo: Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo. Ediciones AKAL, España.

BALLARIN Domingo Pilar (2005). *Historia de la Educación y Feminismo Académico* En FLECHA GARCIA Consuelo, NÚÑEZ GIL Marina y REBOLLEO ESPINOZA María José. Mujeres y educación: saberes, prácticas y discursos en la historia. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.

BALLARIN Domingo Pilar (1996). *Dulce, buena, cariñosa...en torno al modelos de maestra/madre del siglo XIX*. En CALERO, Inés; FERNANDEZ DE LA TORRE, M. Dolores. El modelo femenino: ¿Una alternativa al modelo patriarcal?. Estudios sobre la Mujer. Universidad de Málaga.

BALLARÍN Pilar (1993). *La construcción de un modelo educativo de <<utilidad doméstica>>*. En DUBY Georges & PERROT Michelle. Historia de las mujeres. El siglo XIX: Cuerpo, trabajo y modernidad, Tomo 8, Editorial Taurus, España.

BIRRIEL Salcedo Margarita María (2005). *A propósito de Clío: miradas feministas*. DE TORRES Ramírez Isabel (coord.). Miradas desde la perspectiva de género. Editorial Narcea, Madrid.

BOCK Gisela (1989). "*Women's History and Gender History: Aspects of an International Debate*" En Gender and History, Volume 1, Issue 1.

BOSCH Esperanza, FERRER Victoria & PILI Margarita (1999). *Historia de la Misoginia*, Universitat de les Illes Balears, Editorial Anthropos, España.

BRITO Alejandra (1994). *La mujer popular en Santiago (1850-1920)* En Revista Propositiones N° 24, Santiago.

CALAZANS Falcon Francisco José (2006). *História cultural e história da educação* En Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32.

CAMPOS Harriet Fernando (1960). *Desarrollo Educacional: 1810-1960*. Editorial Andrés Bello.

CAMPOS Villalobos Nelson (2000). *Historia de la educación obligatoria en Chile análisis de un paradigma educacional*. Fundación Claudio Bernard de Chile.

CAMPOS MANCILLA Catherine, PEÑA ÁVILA Andrea & VERA FIGUEROA Roxana (2006). *Los recursos didácticos concretos y su uso en la Educación Parvularia: la posibilidad de alcanzar un buen nivel de pensamiento abstracto*. Seminario para optar al Título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales, Profesor Guía: Sr. Manuel Silva Águila. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Educación Parvularia y Básica Inicial, Santiago.

CASTILLO Alejandra (2010). *Feminismo, educación y democracia en Chile (1872-1925)*. En Revista Pedagogía y Saberes N° 33. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Colombia.

CARBONELL Montserrat (2005). *Trabajo femenino y economías familiares* En Isabel Morant (directora), Margarita Ortega, Asunción Lavrin y Pilar Pérez Cantó, Historia de las Mujeres en España y América Latina II: El mundo moderno, Editorial Cátedra.

CARDOSO Ciro, y Pérez Brignoli H (1986). *Los métodos de la historia: introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social*, Editorial Crítica, Barcelona.

CAZANGA Moncada Osvaldo. *Notas para un curso de Historia de la Educación Pública Chilena*, Santiago.

CARRETERO Mario (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Editorial Paidós, Argentina.

CERDA Díaz Leonor (2007). *Un siglo de Educación Parvularia en Chile: un vistazo a su historia y desarrollo*. Chile, Editorial Mataquito.

COBO Bedia Rosa (1995). “*Género*” En 10 palabras sobre Mujer, Amorós Celia (directora), Editorial Verbo Divino, España.

COLMENAR Orzaes Carmen (1995). *Génesis de la educación infantil en la Sociedad Occidental*. En Revista Complutense de Educación, Vol. 6, nº1, Madrid.

COLMENAR Orzaes Carmen (1989). *La formación de maestras en el método educativo de Fröbel en España*. En Revista de Educación, Número 290, Madrid.

CORREA Sofía, FIGUEROA Consuelo, JOCELYN-HOLT Alfredo, ROLLE Claudio & VICUÑA Manuel (2001). *Historia del siglo XX chileno*. Editorial Sudamericana, Chile.

COVARRUBIAS Paz (1981). *El movimiento feminista chileno*. Academia de Humanismo Cristiano. Santiago.

COX Cristian & GYSLING Jacqueline (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Editorial CIDE, Santiago.

CUESTA Raimundo (2005). *Felices y escolarizados: crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Editorial Octaedro, España.

CUCUZZA Héctor (1996). *"Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la educación"* En Cucuzza Héctor (comp.) *Historia de la educación en debate*, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.

CRUZ-REYES Víctor (2002). *Educación y papel de la mujer en el periodo de transición del siglo XVII al XIX en Mesoamérica*. En Revista Historia de la Educación Latinoamericana, N°. 4. Colombia.

DELGADO Buenaventura (1998). *Historia de la Infancia*. Editorial Ariel, Barcelona.

DE BARBIERI Teresita (1993). *Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica*. En Revista Debates en Sociología, N° 18, Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias Sociales.

DE GABRIEL Narciso (1990). *La mujer como maestra* En VI Coloquio de Historia de la Educación (1990). Mujer y Educación en España 1868-1975. Universidad de Santiago.

DE LA TAILLE Alexandrine (2011). *Tras las huellas de la educación católica femenina en el siglo XIX. Mujeres y Cultura*. En STUVEN Ana María & FERMANDOIS Joaquín (editores). Historia de las Mujeres en Chile Tomo 1. Editorial Taurus, Santiago, Chile.

DIEGO Carmen & GONZÁLEZ Fernández Montserrat (2010). *La especialización del personal de los centros de educación infantil*. En SANCHIDRIÁN Carmen & RUIZ Berrio Julio (coords.). Historia y perspectiva actual de la educación infantil. Editorial Graó, España.

DONOSO Andrés & DONOSO Sebastián (2010). *Las Discusiones Educativas en el Chile del Centenario* En Revista Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 2: 295-311.

DONOSO ROMO Andrés. (2010). *La Nación Como Protagonista de la Educación en América Latina 1870-1930* en Revista Historia de la Educación Latinoamericana Número 14, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, SHELA-HISULA.

DUSSEL Inés, PINEAU Pablo & CARUSO Marcelo (2001). *La Escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Editorial Paidós, Argentina.

EGAÑA Barahona, María Loreto, SALINAS Álvarez, Cecilia, NÚÑEZ Prieto, Iván, (2003). *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Editorial Lom, Santiago.

EGAÑA Barahona, María Loreto, SALINAS Álvarez, Cecilia, NÚÑEZ Prieto, Iván, (2001). *La voz de las mujeres en el gremio: una mirada histórica 1900-1930*. En Revista Docencia, N° 13.

EGAÑA Barahona, María Loreto, SALINAS Álvarez, Cecilia, NÚÑEZ Prieto, Iván, (2000). *Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930*. En Revista Pensamiento Educativo, Vol. 26, Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile, Julio.

EGAÑA Barahona, María Loreto (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Ediciones LOM, Santiago de Chile.

EGAÑA Barahona, María Loreto (1994). *Pedagogía y modernidad. Configuración del sistema de educación primaria popular en el siglo XIX en Chile*. En Propositiones: Problemas históricos de la modernidad en Chile contemporáneo, Vol. 24, Ediciones Sur, Santiago.

EGIDO Inmaculada (2010). *Panorama europeo de educación infantil* En SANCHIDRIÁN Carmen & RUIZ Berrio Julio (coords.). Historia y perspectiva actual de la educación infantil. Editorial Graó, España.

ELTIT Diamela (1994). *Crónica del sufragio femenino en Chile*. Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), Santiago.

ESCOLANO Benito Agustín (1997). *La historiografía educativa. Tendencias generales* En DE GABRIEL Narciso y VIÑAO Frago Antonio. La investigación histórico-educativa: tendencias actuales, Editorial Ronsel, Barcelona.

ESCOLANO Benito Agustín (1984). *Cuestiones de historia social de la educación*. Instituto de Ciencias de la Educación, Editorial Universidad de Salamanca, Salamanca.

FERMANDOIS Joaquín (1994). *Las paradojas de la modernización (1932-1992)*. En Propositiones: Problemas históricos de la modernidad en Chile contemporáneo, Vol. 24, Ediciones Sur, Santiago.

FERNÁNDEZ Mariano (2006). *Prólogo* en SAN ROMÁN Sonsoles (2006). *Las primeras maestras: los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Editorial Ariel, Barcelona.

FINKELSTEIN Bárbara (1986). *La incorporación de la infancia a la Historia de la Educación*. En Revista de Educación, Número 281, Madrid.

FLECHA GARCIA Consuelo (2005) *Memoria y Genealogía en la Educación de las Mujeres*. En FLECHA GARCIA Consuelo, NÚÑEZ GIL Marina y REBOLLEO ESPINOZA María José. Mujeres y educación: saberes, prácticas y discursos en la historia. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.

FRÖEBEL Friedrich (1885). *La educación del hombre*; traducción José Abelardo Nuñez, Nueva York.

GAIOFATTO Nadia (2000). *História e História da Educação -- O debate teórico-metodológico atual*. En Revista Educação & Sociedade, año 21, número 73.

GARCÍA Huidobro Juan Eduardo (2006). *Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile*. Disponible en Serie Foco www.expansiva.cl

GAVIOLA Edda (1994). *Movimiento de mujeres en Chile (1912-1978)*. En *Proposiciones: Problemas históricos de la modernidad en Chile contemporáneo*, Vol. 24, Ediciones Sur, Santiago.

GOICOVIC Donoso Igor (2000). *Del control social a la política social. La conflictiva relación entre los jóvenes populares y el Estado en la historia de Chile*. En *Última Década* N°12, Cidpa, Viña del Mar.

GONZÁLEZ Rodríguez, M^a de la Paz. (2001). *Reflexiones en torno a la historia de la educación* En XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación: La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica. Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, 12-15 de Junio 2001.

GONZÁLEZ Pérez Teresa (2008). *La voz del olvido: maestras de ayer*. Ediciones Anroa, Islas Canarias, España.

GRANA Isabel & MARTÍN ZÚÑIGA Francisco (2010). *Políticas de educación infantil en la España actual (1989-2009)*. En SANCHIDRIÁN Carmen & RUIZ Berrio Julio (coords.). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Editorial Graó, España.

GUIL Bozal Ana & VERA Gil Sara (2010). *Amanda Labarca, pionera de la educación y la política de las mujeres en Chile*. En *Revista Historia de la Educación Colombiana*, Vol., 13, Núm 13.

GUICHOT Reina Virginia (2006). *Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales*. En

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol., 2, núm. 1. Universidad de Caldas, Colombia.

HEILAND Helmut (1993). *Friedrich Fröbel*. En Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada, vol. XXIII, nº 3-4, UNESCO, Paris.

HERMOSILLA Blanca (1998). *La Educación Parvularia en la Reforma: una contribución a la equidad*. Ministerio de Educación, Chile.

HERNÁNDEZ Sandoica Elena (2004). *Tendencias Historiográficas actuales. Escribir Historia hoy*. Editorial Akal, Madrid.

HUTCHISON Elizabeth (2006). *Labores propias de su sexo: género, políticas y trabajo en Chile urbano 1900-1930*. Ediciones Lom, Centro de Investigaciones Barros Arana, Santiago.

IGLESIAS Saldaña Margarita (2008). *Mujeres en Chile y Perú: historia, derechos, feminismos, 1970-1990*. En MORANT Isabel (Dir). Historia de las Mujeres en España y América. Volumen IV. Del siglo XX a los umbrales del XXI. Editorial Cátedra, Madrid.

ILLANES Oliva, María Angélica. (1991). *"Ausente, señorita": el niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890/1990. (Hacia un historia social del siglo XX en Chile)*, Editorial JUNAEB, Santiago, Chile.

KLIMPEL Felicitas (1962). *La Mujer Chilena (El aporte femenino al progreso de Chile) 1910-1960*, Editorial Andrés Bello, Santiago.

KIRKWOOD Julieta (1982). *Ser política en Chile: las feministas y los partidos*. Documento de Trabajo Programa FLACSO-Santiago de Chile, N° 43.

LABARCA Amanda (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*, Imprenta Universitaria, Santiago de Chile.

LAVRIN Asunción (2008). *Ciudadanía y acción política femenina en Chile y Perú hasta mediados del siglo XX*. En MORANT Isabel (dir). *Historia de las Mujeres en España y América Latina. Volumen IV. Del siglo XX a los umbrales del XXI*. Editorial Cátedra, Madrid.

LAVRIN Asunción (2005). *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*. Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Santiago.

LAVRIN Asunción (1985). "Introducción" y "*Algunas consideraciones finales sobre las tendencias y los temas en la historia de las mujeres de Latinoamérica*" en *Las mujeres latinoamericanas: Perspectivas históricas*, Lavrin (comp), Fondo Cultura Económica, México.

LEOZ Gladis. *Cien años del normalismo en el imaginario social argentino* En *Revista Hermes*, N° 2, Argentina.

LERNER Gerda (1990). *La creación del patriarcado*. Editorial Crítica, Barcelona, España.

LOSCERTALES Abril Felicidad (2001). *La educación de las mujeres y su presencia activa: perspectivas múltiples, esperanzas de futuro*. En FLECHA García Consuelo & NÚÑEZ Gil Marina (eds.). *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Universidad de Sevilla, España.

LOZANO Claudio (1994). *La educación en los siglos XIX y XX*. Editorial Síntesis, Madrid.

MAHER Frances & RATHBONE Charles (1989). *La formación del profesorado y la teoría feminista: algunas implicaciones prácticas*. En Revista de Educación, Número 290, Madrid.

MARTEL de la Coba M^a del Carmen (2007). *Mujeres y enseñanza: una relación controvertida*. En VEGA Navarro Ana (coordinadora). *Mujer y educación: una perspectiva de género*. Ediciones Aljibe, Málaga.

MARTINEZ V, Emma (2008). *La educación de las mujeres en Venezuela 1870-1940 o reconstruir la historia de Venezuela incluyendo a las mujeres*. En Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, diciembre, vol.13, no.31, p.127-150.

MAYEUR Francoise (1993). *La educación de las niñas: el modelo laico*. DUBY Georges & PERROT Michelle. *Historia de las mujeres. El siglo XIX: La ruptura política y los nuevos modelos sociales*, Tomo 7, Editorial Taurus, España.

MILLER Klubock Thomas (2001) *Writing the History of Women and Gender In the twentieth-century Chile*. En *Hispanic American Historical Review*, 81:3-4. Duke University Press.

MINEDUC (2005). *Educación Preescolar. Estrategia Bicentenario*. Gobierno de Chile, Santiago.

MINEDUC (2001). *La educación parvularia en Chile*. Gobierno de Chile, Santiago.

MIRANDA Jaña Christian, Miguel ANDRADE Garrido y Gabriela FREIXAS Soto (2000). *La Huelga de 1918: Un hito en la historia gremial del magisterio docente en Chile*. En *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías Contexto Educativo*, Año IV, N° 21.

MONÉS I PUJOL-Busquets & VALLET Maite (2000). *María Montessori: Educación Activa y sensorial*. En VVAA. *Pedagogías del siglo XX*. Cuadernos de pedagogía, especial 25 años. Editorial Cisspraxis, Barcelona.

MONTESSORI María (2000). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana, México.

MORGADE Graciela (compiladora) (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*, Argentina, Editorial Miño y Dávila.

NARVÁEZ Eleazar (2006). *Una mirada a la Escuela Nueva*. En Revista Educere, volumen 10, número 35, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

NASH Mary (1993). *Identidad cultural de género, discurso de la domesticidad y la definición del trabajo de las mujeres en la España del siglo XIX*. En DUBY Georges & PERROT Michelle. *Historia de las mujeres. El siglo XIX: Cuerpo, trabajo y modernidad*, Tomo 8, Editorial Taurus, España.

NARODOWSKI Mariano (2008). *Infancia y Poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Editorial Aique, Buenos Aires.

NÚÑEZ Prieto Iván (2010). *Las Escuelas Normales: una historia de fortalezas y debilidades 1842-1973* En Revista Docencia, N° 40, Chile.

NÚÑEZ Prieto Iván (2004). *El Pensamiento de un actor colectivo: Los profesores reformistas de 1928*. En Revista Pensamiento Educativo, Volumen 34, Santiago de Chile.

NÚÑEZ Prieto Iván (1997). *Adolfo Ferrière en Chile*. En Revista de Historia de la Educación, Sociedad Chilena de Historia de la Educación, Volumen III, Santiago de Chile.

NÚÑEZ Iván (1989). *La descentralización y las reformas educacionales en Chile 1940-1973*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

NÚÑEZ Prieto Iván (1988). *Notas sobre las implicancias políticas de la renovación de la educación de párvulos en Chile*. En Revista Corporación de Promoción Universitaria, Estudios Sociales, N° 55, trimestre 1, Santiago.

OSANDÓN Millavil Luis (2007). *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia: 1930-1970*. Colección investigación. Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

ORELLANA María Isabel & ZEGERS Blachet (2008). *Lucila Gabriela: la voz de la maestra*. Serie: Itinerario y Memoria del Bicentenarios, Archivo visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral.

ORELLANA María Isabel (2007). *Educación: Improntas de Mujer*. Serie: Itinerario y Memoria del Bicentenarios, Archivo visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral.

PALENCIA Villa Mercedes (2009). *Transformaciones del modelo cultural de las educadoras de preescolar*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vól. 14, Núm. 42.

PEDRAZA-GÓMEZ Zandra. *Los Niños Trabajadores y la Percepción Cultural de la Infancia*, en Departamento De Antropología Universidad De Los Andes Bogotá D.C. – Colombia.

PERALTA Espinosa María Victoria (2009). *Los primeros Jardines Infantiles en Latinoamérica: Primera Parte: Los casos de Argentina, Nicaragua y Chile, en el siglo XIX*. Universidad Central de Chile, Santiago.

PERALTA Espinosa María Victoria (2007). *En el Centenario de la primera Casa dei Bambini (1907-2007)*. Lom Ediciones, Santiago.

PERALTA Espinosa María Victoria (2006). *Cien años de Educación Parvularia en el Sistema Público: el Primer Kindergarten Fiscal 1906-2006*. Lom Ediciones, Santiago.

PEROTIN-DUMON Anne (2001). *El género en la historia*. Publicación digital.

PINEAU Pablo, DUSSEL Inés & CARUSO Marcelo (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

PRELLEZO José Manuel. (2010). *María Montessori y otras aportaciones italianas*. En SANCHIDRIÁN Carmen & RUIZ Berrio Julio (coords.). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Editorial Graó, España.

PONCE DE LEON ATRIA, Macarena (2010). *La llegada de la escuela y la llegada a la escuela: la extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907*. En *Revista Historia (Santiago)* [online], vol.43, n.2, pp. 449-486.

POZO Ruiz José Miguel (2004). *Valentín Letelier: científización y modernización de la educación nacional chilena* En *Revista Pensamiento Educativo*, Vól. 34 (junio), Pontificia Universidad Católica de Chile.

POZO Ruiz José Miguel (1997). *Emergencia de las ideas pedagógicas occidentales en la educación chilena, 1928-1933*. En *Revista de Historia de la Educación*, Sociedad Chilena de Historia de la Educación, Volumen III, Santiago de Chile.

QUERRIEN Anne (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Ediciones La Piqueta, Madrid.

RAMOS Sara (2010). *Un método educativo para la infancia: el de Fröbel*. En SANCHIDRIÁN Carmen & RUIZ Berrio Julio (coords.). Historia y perspectiva actual de la educación infantil. Editorial Graó, España.

REDONDO Emilio (1992). *Introducción*. En VV.AA. Historia de la Educación en España y América. La Educación en la Hispania Antigua y Medieval. Fundación Santa María, Ediciones Morata, España.

REINOSO Faúndez Marcelo (2011). *Participación y formación de mujeres más allá de la Escuela: experiencias, apropiación y nuevas identidades*. Disertación programa de Pos Graduación en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, área de concentración Sociedad, Cultura y Educación, como requisito parcial para la obtención del Título de Maestre en Educación, Belo Horizonte. Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite. Co – orientadora: Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira.

REYES Leonora. *Política educacional y conflicto en Chile: las alternativas pedagógicas de maestros y trabajadores (1920-1925)*. Centro de Estudios Miguel Enríquez, (CEME y Archivo Historia Política Social.

RIVERA Aravena, Carla (2008). *Las maestras protagonistas de la escuela*. En Montecino Aguirre Sonia (compiladora). Mujeres chilenas: fragmentos de una historia. Editorial Catalonia, Santiago.

RODRÍGUEZ Martínez Carmen (2004). *Modelos de Maestra y pervivencia de estereotipos*. En RODRÍGUEZ Martínez Carmen (compiladora) (2004). La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares. Editorial Mino y Dávila, Argentina.

ROJAS Fabris María Teresa (2004). *Amanda Labarca: la participación femenina en la construcción de un discurso educativo. Chile (1900-1950)*. En Revista Pensamiento Educativo. Vol. 34 (junio 2004), pp. 179-199.

ROJAS Flores Jorge (2010). *Historia de la Infancia en el Chile Republicano 1810-2010*. Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI, Chile.

ROSEMBLATT Karin (2001). *Charity, Rights and Entitlement: Gender, Labor and Welfare in Early-twentieth-Century Chile*. En Hispanic American Historical Review 81:3-4. Duke University Press.

ROSEMBLATT Karin (1995). *Por un hogar bien constituido. El Estado y su política familiar en los Frentes Populares*. En GODOY Lorena, HUTCHISON Elizabeth, ROSEMBLATT Karin & ZÁRATE Ma. Soledad (editoras). *Disciplina y desacato: construcción de identidad en Chile. Siglos XIX y XX*, Ediciones SUR y CEDEM, Santiago.

ROSSETI Josefina (1988). *La educación de las mujeres en Chile contemporáneo*. En Mundo de Mujer Continuidad y Cambio. Centro de Estudios de la Mujer, Santiago.

RUBÉN Cucuzza Hector. *Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación*.

RUBIO Herráez Esther & MAÑERU Méndez Ana (1989). *El género como categoría de análisis de la educación*. En Revista de Educación, Número 290, Madrid.

RUIZ Berrio Julio (2010) *Pablo Montesino y las primeras escuelas de párvulos en España*. En SANCHIDRIÁN Carmen & RUIZ Berrio Julio (coords.). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Editorial Graó, España.

RUIZ Schneider Carlos (2010). *De la República al mercado. Ideas educativas y política en Chile*. Ediciones LOM, Santiago.

SABALLA DE CARVALHO Rodrigo (2006). *A emergência das Instituições de Educação Infantil* En Revista História da Educação, n° 20.

SAGREDO Rafael & GAZMURI Cristián (2010). *Historia de la vida privada en Chile. El Chile contemporáneo de 1925 a nuestros días*. Editorial Taurus, Chile.

SALAS Neumann Emma (1997). *Seis ensayos sobre Historia de la Educación en Chile*. Impresos Universitaria, Santiago de Chile.

SALAZAR Gabriel & PINTO Julio (2002). *Historia Contemporánea de Chile IV: Hombres y Feminidad*. Ediciones LOM. Santiago.

SÁNCHEZ Manríquez Karín (2006). *El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley 1872-1877*. En Revista Historia, Pontificia Universidad Católica d Chile, vol.39, n.2

SANCHIDRIÁN Carmen (2010). *La educación infantil en Gran Bretaña. Modelos y debates*. En SANCHIDRIÁN Carmen & RUIZ Berrio Julio (coords.). Historia y perspectiva actual de la educación infantil. Editorial Graó, España.

SANCHIDRIÁN Carmen (2010). *La escuela maternal francesa. La construcción de un modelo propio*. En SANCHIDRIÁN Carmen & RUIZ Berrio Julio (coords.). Historia y perspectiva actual de la educación infantil. Editorial Graó, España.

SANCHIDRIÁN Carmen (2001). *Historia de la Infancia e Historia de Educación Infantil en los planes de Estudio*. En XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación: La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica. Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación.

SAN MARTÍN Montilla María Nieves (2009). *Matilde Huici Navaz: La tercera Mujer*. Ediciones Narcea, España.

SAN ROMÁN Sonsoles (2006). *Las primeras maestras: los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Editorial Ariel, Barcelona.

SEPÚLVEDA Vásquez Carola (2009). *Formando "Niñas" Una mirada a la educación pública femenina a sus maestras y alumnas*. Santiago de Chile 1894-1912. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vól. 14, Núm. 43.

SERRANO Sol, PONCE DE LEÓN Macarena & RENGIFO Francisca (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo I Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Editorial Taurus, Chile.

SERRANO Sol, PONCE DE LEÓN Macarena & RENGIFO Francisca (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo II La educación nacional (1880-1930)*. Editorial Taurus, Chile.

SCRIBANO Adrian (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*, Editorial Prometeo, Argentina.

SCOTT Joan W. (1990) "El Género: Una categoría útil para el análisis histórico" En James S. Amelang y Mary Nash. *Historia y Género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*, Valencia, Ediciones Alfons el Magnani.

SCOTT Joan (1993). *La mujer trabajadora en el siglo XIX*. En DUBY Georges & PERROT Michelle. *Historia de las mujeres. El siglo XIX: Cuerpo, trabajo y modernidad*, Tomo 8, Editorial Taurus, España.

STEEDMAN Carolyn (1986). <<La madre concienciada>> el desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria. En Revista de Educación, Número 281, Madrid.

STUVEN Ana María & FERMANDOIS Joaquín (2011). *Historia de las Mujeres en Chile*. Tomo 1. Editorial Taurus, Santiago, Chile.

STUVEN Ana María (2011) *La Educación de la Mujer y su acceso a la universidad: un desafío republicano*. En STUVEN Ana María & FERMANDOIS Joaquín (editores). *Historia de las Mujeres en Chile* Tomo 1. Editorial Taurus, Santiago, Chile.

TAYLOR Steve & Robert BOGDAN (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós, Barcelona, España.

TAYLOR Allen Ann (1989). *Vivamos con nuestros hijos: Los movimientos en defensa del Jardines de infancia en Alemania y Estados Unidos, 1840-1914*. En Revista de Educación, Número 290, Madrid.

TAYLOR Allen Ann (1986). *Jardines de niños, Jardines de Dios: kindergartens y guarderías en Alemania en el siglo XIX*. En Revista de Educación, Número 281, Madrid.

TORO Pablo (2006). *El espacio de la historia de la educación en la formación de docentes en las universidades chilenas: evolución, situación y desafíos*. En Revista História da Educação, n° 20.

UGALDE Pamela (2008). *Análisis Del Sistema Educativo Chileno desde la Perspectiva de Género año 2005*, Ministerio de Educación, División de Planificación y Presupuesto Departamento de Estudios y Desarrollo.

ULIVIERI Simonetta (2005). *Mujeres profesoras e identidad profesional* En FLECHA GARCIA Consuelo, NÚÑEZ GIL Marina y REBOLLEO ESPINOZA María José. *Mujeres y educación: saberes, prácticas y discursos en la historia*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.

ULIVIERI Simonetta (1986). *Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada*. En Revista de Educación, Número 281, Madrid.

VALDÉS Ximena (2004). *Familias en Chile: rasgos históricos y significados actuales de los cambios*. En ARRIAGADA Irma & ARANDA Verónica (compiladoras) *Cambios en las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces*. Serie Seminario y Conferencias, CEPAL, Naciones Unidas, UNFPA, Santiago.

VARELA Julia y ALVAREZ-URÍA Fernando (1991). *Arqueología de la Escuela*. Editorial La Piqueta, Madrid.

VARELA Julia (1986). *Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños*. En Revista de Educación, Número 281, Madrid.

VENEROS Ruiz Tagle Diana (2004). *Educación y género. Un desafío de la organización magisterial*. En Revista Docencia, N°24, Santiago.

VIAL Correa Gonzalo (2001). *Historia de Chile (1891-1973). Volumen III Arturo Alessandri y los Golpes Militares (1920-1925)*. Editorial Zigzag, Santiago.

VIÑAO Frago Antonio (2002). *La historia de la educación en el siglo XX. Una Mirada desde España* En Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 7, núm. 15.

VIÑAO FRAGO Antonio (1997). *De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)*. En DE GABRIEL Narciso y VIÑAO FRAGO Antonio. *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales*. Editorial Ronsel, Barcelona.

WARDE Mirian (1990). *“Contribuições da história para a educação”*. Em: *Em Aberto*, INEP Brasília, na IX, no 47.

WEINBERG Gregorio (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. UNESCO, CEPAL, PNUD, Editorial Kapelusz, Buenos Aires.

YANNOULAS Sylvia Cristina (1993). *Educar una profesión de mujeres. La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina 1870-1930*. En *Revista Brasileña Estudios Pedagógicos*, v.74, n.178, Brasilia.

YANNOULAS Sylvia Cristina (1992). *Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina 1870-1930)*. En *Revista Brasileña Estudios Pedagógicos*, v.73, n.175, Brasilia.

ZÁRATE Campos María Soledad & GODOY Catalán, Lorena (2005). *Análisis crítico de los estudios históricos del trabajo femenino en Chile*. En *Cuadernos de Investigación N° 2*, Centro de Estudios de la Mujer.

ZÁRATE Campos María Soledad & GODOY Catalán, Lorena (2011). *Madres y niños en las políticas del Servicio Nacional de Salud de Chile (1952- 1964)*. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.18, supl.1.

ZAVALA San Martin Ximena (coord.) (2010). *Algunas otras: linaje de mujeres para el Bicentenario, 1810-2010*. Corporación Humanas, Santiago, Chile.

ZEMELMAN Myriam & JARA Isabel (2006). *Seis Episodios de la Educación Chilena, 1920-1965*, Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile Series Estudios, Santiago.

Fuentes:

Publicaciones Periódicas

El Kindergarten Nacional. Colección Biblioteca Nacional.

Revista Pedagógica. Publicación Mensual de la Asociación de Educación Nacional, 1909-1910. Colección Biblioteca Nacional.

Voz Femenina. Autor: Órgano de la Acción Patriótica de Mujeres de Chile. Imprenta La Fama. Año 1935. Colección Biblioteca Nacional.

Tribuna Juvenil. Defensor de la Juventud Trabajadora y Estudiosa. Año: 1. N° 2. Abril de 1935, Santiago. Colección Biblioteca Nacional.

Revista de Instrucción Primaria. Año XIX al XXV. Colección Biblioteca Nacional.

Boletín del Centro de Estudios e Investigaciones Federico Fröebel 1946-1949. Colección Biblioteca Nacional.

Eva, Santiago, 1942-1974. Colección Biblioteca Nacional.

Margarita, Santiago, Año XX, 1953. Colección Biblioteca Nacional.

Revista de la Escuela de Educadoras de Párvulo, Santiago, 1955-1958. Colección Biblioteca Nacional.

El Siglo, Santiago, 1967. Colección Biblioteca Nacional.

Documentos Oficiales

Reglamento de maestros primeras letras, 1813. Colección Biblioteca Nacional.

Reglamento Constitucional, 1818. Colección Archivo Nacional.

Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1860. Colección Biblioteca Nacional.

Reglamento de las Escuelas Elementales de 1883.

Congreso Nacional Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en Septiembre de 1889. Colección Biblioteca Nacional.

Reglamento General de Instrucción Pública. Decreto 2.033, del 20 de octubre de 1898. Colección Biblioteca Nacional.

Congreso General de Enseñanza Pública de 1902. Colección Biblioteca Nacional.

Doctora Eloísa Díaz La alimentación de los niños pobres en las Escuelas Públicas Informe presentado al señor Ministro de Instrucción Pública por el Médico Inspector de Escuelas de Santiago En Anuario del Ministerio de Instrucción Pública. Informaciones Pedagógicas, Boletín N°1, Año: 1906. Colección Biblioteca Nacional.

Historia, Actas y Trabajos del Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina, 1911.

Primer Congreso Nacional de Protección a la Infancia. Celebrado en Santiago de Chile del 21 al 26 de Septiembre de 1912. Trabajos y Actas, Santiago de Chile,

Imprenta Barcelona, 1913. Publicados bajo la dirección de Dr. Manuel Camilo Vial. Colección Biblioteca Nacional.

Protección a la Maternidad Obrera Ley de Salas-Cunas. Sociedad Imprenta y Litografía "Concepción". 1935. Colección Biblioteca Nacional.

Primer Centenario del la fundación del Kindergarten: 28 de junio de 1840, 28 de junio de 1940. Publicaciones del Instituto cultural Germano-Chileno, Santiago de Chile. Colección Biblioteca Nacional.

UNESCO, Conferencias Internacionales de instrucción Pública. Recomendaciones, 1934-1968. Oficina Internacional de Educación Palis Wilson, Ginebra, 1970.

Temario: Primer aporte del Ministerio de Educación a sus debates. Congreso Nacional de Educación, Ministerio de Educación Pública Santiago, Septiembre 1971. Colección Biblioteca Nacional.

Fondo Ministerio de Educación, Archivo Nacional.

Biblioteca del Congreso Nacional.

Manuscritos

Leopoldina Maluschka de Trupp. *"El Kindergarten: su organización, adopción e instalacion en Chile i los demas paises Sud-Americanos"*. Archivo Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Leopoldina Maluschka de Trupp. *"Kindergarten, Familia y Escuela: teorías y prácticas de Educación Pre-Escolar. Importancia del juego infantil. Primer don*

Fröebeliano. Intuiciones de los colores". N.01, Santiago de Chile, Septiembre 1935. Archivo Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Leopoldina Maluschka. "*Organización de un Kindergarten*". Archivo Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Documento. "*Kindergarten Católico*". Archivo Biblioteca Nacional.

Darío Salas. "*El año Pedagógico 1912*". Sociedad Imprenta y Litografía Universo Santiago de Chile, 1913. Archivo Biblioteca Nacional.

Fotografías

Archivo Visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Archivo Fotográfico Museo Histórico Nacional.

Archivo Digital Memoria Chilena.